



**Universidad**  
Zaragoza



Facultad de Educación  
**Universidad Zaragoza**

# TRABAJO FIN DE MÁSTER

---

Reflexión y análisis: Aprender a aprehender las  
Ciencias Sociales en Secundaria

Reflection and analysis: Learn to apprehend  
Social Sciences in secondary education

Alumna:  
Maika López Aroz

Director:  
Enrique N. Vallespín Domínguez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas.  
Especialidad en Geografía e Historia.

27 de Junio de 2016

## ÍNDICE

---

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. LA PROFESIÓN DOCENTE.....	4
2.1. ÁMBITO LEGAL.....	4
2.2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.2.1. Objetivos específicos del Máster.....	6
2.2.2. Asignaturas y competencias específicas del Máster.....	9
2.3. EXPERIENCIA DOCENTE EN EL CENTRO EDUCATIVO.....	14
3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE DOS PROYECTOS Y SU RELACIÓN.....	19
4. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	22
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.....	24
5.1. CONCLUSIONES.....	24
5.2. PROPUESTAS DE FUTURO.....	26
6. BIBLIOGRAFÍA.....	28
7. LEGISLACIÓN.....	30
8. ANEXOS.....	31
ANEXO I. UNIDAD DIDÁCTICA.....	31
ANEXO II. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	40

## 1. INTRODUCCIÓN

---

El presente proyecto constituye el trabajo final del Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, dentro de la especialidad de Geografía e Historia. El principal objetivo de este es la realización de una valoración personal de lo realizado a lo largo del curso, atendiendo tanto a los contenidos teóricos como a las experiencias prácticas vividas. De igual forma, se expondrá una mirada crítica y reflexiva sobre las competencias docentes adquiridas, así como de los elementos y estrategias de mayor trascendencia alcanzadas a lo largo de este recorrido.

Dos proyectos seleccionados al calor de las experiencias vividas, vertebran la segunda parte de este trabajo, en ellos se condensa buena parte de los conocimientos implementados y aprendidos a lo largo del máster tanto a nivel teórico como práctico. Especificándose además la relación existente entre ambos, proporcionando de nuevo una mirada crítica y valorando las impresiones que su desarrollo ha causado desde un punto de vista didáctico como alumnos que aún somos, profesional como futuros docentes y asimismo a nivel personal.

Finalmente encontraremos las conclusiones extraídas tras la finalización de este máster y una serie de propuestas de futuro en aras de la mejora de la formación de la profesión docente.

## 2. LA PROFESIÓN DOCENTE: MARCO TEÓRICO Y EXPERIENCIA

---

### 2.1 ÁMBITO LEGAL

El sistema educativo actual se encuentra en una situación de tensión continua, un asunto puesto una y otra vez sobre la mesa, que está siendo objeto de debate político y social de forma recurrente. Numerosos estudios sobre el mismo señalan la problemática existente, dado que España ocupa una posición bastante baja en cuanto la adquisición de competencias y los niveles de aprendizaje del alumnado respecto al marco europeo en el que se integra. El principal de los problemas reside en identificar donde se encuentran aquellas taras y errores que generan esta situación. Hay quienes por su parte, culpan al gobierno y las continuas reformas de las leyes educativas, que llevan a cabo profundas transformaciones en el sistema cada pocos años, otros sin embargo, hacen referencia a la formación recibida por el profesorado, considerándola insuficiente para enfrentar la ardua tarea que tienen asignada.

El presente máster nace a la luz de quienes han tomado esta última premisa como una de las razones principales a la problemática expuesta. No obstante y antes del surgimiento de este extenso debate de rabiosa actualidad, el máster de profesorado cuenta con predecesores. Ya en 1970 la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), instauró el llamado CAP, Certificado de Aptitud Pedagógica, el cual mezclaba una parte teórica con otra parte práctica en un total de 200-300 horas de duración, tratando contenidos en conexión con la psicología o la didáctica. De tal forma, este postgrado se erigiría en España como el título oficial necesario para el ejercicio de la profesión docente hasta nada más y nada menos que el año 2006, cuando entra en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE), momento en que comienza a confeccionarse este máster en aras de mejorar la calidad de la enseñanza a los docentes y su preparación, dirigido exclusivamente a niveles de enseñanza de secundaria y bachillerato, contemplando la FP y otro tipo de enseñanzas superiores no universitarias. Finalmente, será en el año 2008 cuando este proyecto se formalice y se inicie su implementación en las universidades del país.

A día de hoy, ocho años más tarde de su implantación, nos hallamos ante una medida que ha sido tanto alabada, por sus expectativas de una mayor preparación para la figura de los profesores, y ante la cual también han surgido posturas detractoras. La premisa, es que nos encontramos ante una titulación joven, con posibilidades de mejora a la que habrá que proporcionar tiempo de maduración y perspectiva conforme los resultados que se vayan obteniendo desde su implantación y de cara al futuro.

## 2.2 MARCO TEÓRICO

Tradicionalmente, la enseñanza de secundaria ha quedado adscrita a un tipo de docencia caracterizada por lo “sustancial”, es decir, que lo importante era que el profesorado dominara la disciplina a impartir, considerándose la dimensión educativa como algo extra, un añadido externo que realmente no formaba parte esencial de su formación (Porlán, 2003, p.24). A tenor, expertos estadounidenses han dejado patente a través de sus investigaciones la valía de este tipo de titulaciones, “licencias” denominados por varios de estos autores -Clotfelter et al. (2006), Darling-Hammond (2010) y Akiba et al. (2007)- en beneficio del sistema educativo, de hecho, “la mayoría concluye que la certificación mejora el resultado de los alumnos en el caso de la Educación Secundaria.” (Calero y Escardíbul, 2015, p.129). Ciertamente, ambas dimensiones, la habilitante y la didáctica, no pueden quedar compartimentadas, de poco sirve ser un absoluto experto en una materia concreta, sino se cuenta con los medios necesarios para lograr explicarla, poder trasmitirla y que otras personas sean capaces de aprehenderla.

El máster de profesorado alude a una mejora en la formación docente al conllevar un mayor acercamiento a los conocimientos básicos para el desempeño de ciertas competencias. Son calificados como “básicos” dada su limitada duración, menos de nueve meses, lo que impide una profundización en la mayor parte de los aspectos del complejo mundo educativo, no obstante sí permite una visión generalizada de sus puntos clave mediante una estructuración en seis módulos:

- ✓ Módulo 1: Contexto de la actividad docente y Prácticum I.
- ✓ Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula, Prevención y resolución de conflictos.

- ✓ Módulo 3: Procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Módulo 4: Diseño curricular de Geografía e Historia, Contenidos disciplinares de Historia del Arte.
- ✓ Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia, Prácticum II.
- ✓ Módulo 6: Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia, Prácticum III.

A su vez, estos módulos se hayan divididos en varias asignaturas que se cursarán a lo largo de dos cuatrimestres. El primero se halla claramente conectado con el mundo de la psicología, la pedagogía y el horizonte legalista del mundo educativo. Todas las asignaturas culminan finalmente en el desarrollo del Prácticum I. El objetivo de este es observar in situ el funcionamiento de un centro, tanto a su estructuración interna, organización documental, la atención a la diversidad, etc., como de cara a la sociedad (padres, alumnos) y al sistema educativo. Mientras, las materias del segundo cuatrimestre proporcionan una teoría con fines más prácticos en cuanto a la metodología didáctica, los recursos o las innovaciones o la evaluación que pueden realizarse de cara al desempeño de la profesión educativa en un futuro.

Todas ellas culminan durante el Prácticum II y III, tras la implementación de la unidad didáctica realizada o del proyecto de investigación, donde se incluyen muchos de los contenidos adquiridos durante el primer cuatrimestre. Resultando ampliamente provechosos en mí caso los contenidos de la asignatura de Interacción en el Aula.

Junto con estas asignaturas de naturaleza obligatoria y más generalistas, el máster ofrece una serie de materias optativas que ayudan a completar algunos de los saberes ofrecidos en las disciplinas troncales, y que en mi caso respondieron a intereses personales. Las seleccionadas por mí fueron:

- Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Habilidades del pensamiento. Desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Contenidos disciplinares de Historia del Arte. (Segundo cuatrimestre).

### 2.2.1. Objetivos específicos del Máster

A tenor de todas estas asignaturas y los contenidos que proporcionan, el máster cuenta con una serie de objetivos a cumplir a lo largo del desarrollo académico y del aprendizaje implementado. Es el Real Decreto 1393/2007 y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre, son los textos legales que los concretan, pero que pasan a ser denominados competencias tras la modificación LOMCE realizada a través de la Orden EDU/3498/2011. Nos encontramos ante un total de diez puntos:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de

pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

En términos generales podría hablarse de un cumplimiento más o menos exhaustivo de estos objetivos. Los tres primeros se habrían visto cumplimentados, principalmente tras la experiencia en el centro, cuando tanto los contenidos curriculares, como la capacidad de planificación y evaluación o la comunicación de información y su posterior transformación en conocimiento, han de ser verdaderamente puestas en práctica.

Por otro lado, asignaturas como Interacción en el aula han servido satisfactoriamente para el cumplimiento de objetivos más en conexión con la transmisión de valores, la convivencia o la resolución de conflictos (Objs. 4, 5 y 6). Respecto al séptimo y décimo punto, quizá a faltado una mayor profundización, obviamente la relación con los padres y tutores legales del alumnado ha sido nula, al menos en mi caso, dadas las circunstancias y mi condición de estudiante en prácticas. La asistencia a



las tutorías fue inexistente, y el tema muy poco tratado en las clases del máster. El objetivo número ocho ha sido por el contrario, ampliamente cubierto tanto con la asignatura de Contexto de la Actividad Docente, principalmente la parte de Didáctica y Organización Escolar, donde también se trató lo concerniente al objetivo noveno, así como con el trabajo realizado en referencia al Prácticum I.

### 2.2.2. Asignaturas y competencias específicas del Máster

A través de los objetivos anteriores, ahora competencias, se aglutinan un total de cinco apartados. Hablamos de las competencias específicas del máster recogidas en la Ley Orgánica de Educación y la Orden 3858/2007, que plantean una serie de habilidades, aptitudes y capacidades a adquirir a lo largo del recorrido de este curso. De forma general veremos a continuación cuales son esas competencias y la relación que guardan con los contenidos tanto teóricos como prácticos vistos en las diferentes asignaturas cursadas.

*1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.*

Sin lugar a dudas Contexto de la Actividad Docente ha sido la disciplina en la que más se ha trabajado esta primera competencia, copando todo lo tocante con la profundización en la profesión docente. Primeramente desde el estudio de los contextos sociales y culturales de nuestro alumnado, con las diferentes situaciones, ventajas o desventajas que podemos encontrar respecto a ello. Por otro lado, desde el punto de vista de la legalidad vigente, tanto respecto al sistema educativo como a los microcosmos de los diferentes centros, con el análisis de sus mapas documentales.

Manejar los conocimientos sobre los derechos y obligaciones de un docente es una pieza fundamental de su profesión. Deber saber hasta dónde llegan sus límites, y en consecuencia, el papel que un profesor ha de desempeñar en la sociedad a través de la educación de la futura ciudadanía. No se trata en absoluto de una labor sencilla, dado que actualmente la tarea docente se enfrenta hoy más que nunca nuevos retos y dilemas,

como la existencia de un mundo cada vez más complejo y plural, plagado de interculturalidad, diferencias sociales y desajustes socioeconómicos que han de estar presentes en el desempeño profesional de todo docente (Martino y Naval, 2013, p. 178).

*2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.*

Interacción y Convivencia en el Aula ha sido la asignatura a través de la cual he desarrollado esta competencia. La capacidad de un docente para entender el funcionamiento de la mente adolescente es un elemento indispensable para su buen hacer. Comprender el entorno en el que el alumnado se desarrolla así como las interrelaciones grupales existentes, acercan al docente a su aula. A su vez hemos podido comprobar como el valor de la psicopedagogía que ofrece un “nuevo ámbito de reflexión, conocimiento y trabajo educativo” (Martínez-Otero, 2000) es innegable. A través de la adquisición de algunas habilidades en relación a ello, los docentes pueden dar un paso más, pues no solo deben conocer a sus alumnos a nivel académico, sino averiguar sus inquietudes, intereses y también tener un conocimiento de ellos a nivel personal, de manera que les pueda ser ofrecida ayuda, e incluso el docente pueda ejercer de guía en su travesía educativa y personal. Tal y como apunta Pagés, “el objetivo debe ser educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el tenemos actualmente” (Pagés, 2009, p.11).

*3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.*

Esta competencia se ve reflejada en la asignatura de Procesos de enseñanza-aprendizaje. El uso de nuevas tecnologías, es decir, de las TIC's aplicadas al aula, así como de la ejecución de diferentes tipos de metodologías, que en buena medida pudieran integrarlas, es una de las habilidades más perseguidas a través tanto de esta asignatura, como de esta tercera competencia. El hecho de poder llevar a cabo este tipo de acciones tiene como objetivo el aumento de la motivación, factor potenciador de los

procesos de enseñanza-aprendizaje, que en el caso de las Ciencias Sociales, persigue “habituarse a los alumnos a explicar, justificar y argumentar los hechos, problemas, ideas y opciones sociales para que no se limiten a describir y a narrar” (Benejam, 1999, p.24).

Este tipo de procedimientos conllevan una continua acción tutorial en aras de mantener el interés por el alumnado, mantener una comunicación activa con las familias y hacer un seguimiento exhaustivo de su andanza académica. Posiblemente este, el de las tutorías haya sido una de las habilidades menos desarrolladas.

Respecto a la evaluación, elemento imprescindible para un buen proceder docente así como para mantener despierto el interés de los estudiantes y su motivación para realizar las tareas encomendadas. Ello requerirá un esfuerzo constante por parte del profesorado, permitiendo un aprendizaje significativo, encauzado por medio de procesos y metodologías activas y tratando siempre de aplicar una evaluación justa para todos teniendo en cuenta que “*en la diversidad se encuentra la riqueza*”.

A tenor de esta última idea y enlazando con una de las asignaturas optativas, Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, materia que permitía la adquisición de las estrategias educativas necesarias enfocados hacia una nueva expectativa educativa (Maldonado, 2011). El objetivo de todo ello, es lograr una “escuela integradora”, donde cada alumno/a reciba la ayuda que merece sea cual sea su situación. La educación debe ser la misma para todos los individuos y no solo para la mayoría como tradicionalmente se ha venido haciendo, de hecho y como apunta Laura Maldonado (2011):

“La clase no tiene que ser considerada un grupo homogéneo, sino todo lo contrario, como un grupo de personas en el que cada una de ellas posee características propias que los definen y los hacen seres humanos únicos. Todos aportan algo al resto. Por ello debemos reforzar y alentar las capacidades que cada uno de ellos pueda desarrollar para formarlos como personas autónomas y autosuficientes.”

En añadido habrá que contar con la multiculturalidad latente del momento que vivimos, lo que provoca que diferentes etnias, sociedades, religiones, formas de vida y

de pensar, crezcan juntas entre los muros de nuestras aulas. Ante esta cuestión, no solo sirve que los docentes cuenten con las habilidades necesarias para lidiar ante posibles problemas, sino que desde su posición trabajen para educar en valores a su alumnado, en contra de la xenofobia, el racismo o la exclusión social. El objetivo final ha de ser que “la identidad de la escuela se construya teniendo en cuenta una realidad multicultural” (Trillos, 2001, p.176)

En relación a ello y dado que los ritmos, métodos y formas de aprendizaje de cada individuo son diferentes, la asignatura de Habilidades del Pensamiento, nos ofreció también nuevas posibilidades para el desarrollo de nuevos procesos de enseñanza, en relación con la dimensión cognitiva y la teoría de las inteligencias múltiples, dando pie a diversas estrategias con el objetivo de sacar el máximo beneficio de la diversidad con la que contamos en las aulas.

#### *4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.*

Nos encontramos ante una de las competencias más trascendentales de todas las que debe adquirir un buen docente, en consecuencia han sido un total de tres las materias que durante el máster han dado cuenta de la enseñanza de este tipo de estrategias y habilidades: Diseño Curricular de Geografía e Historia; Fundamentos de diseño institucional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Geografía e Historia; y Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia.

Como especialistas en unas u otras materias y con ayuda de los currículos vigentes, se puede ejercer un control más o menos regio sobre los contenidos, pero estos no pueden impartirse y tratar de enseñarse de cualquier manera. Es esta la causa principal de la necesidad de asumir una serie de estrategias que permitan a los docentes utilizar diferentes enfoques curriculares y diseñar y planificar actividades, desarrollando metodologías activas en busca del aprendizaje significativo. Para ello será necesario que de forma ordenada y coherente, se especifiquen los objetivos y competencias de aquello que se va a trabajar, así como la planificación en sí misma de cual sea el ejercicio o

actividad, la temporalización de la mismos, parte importantísima que registrará la cantidad de tiempo disponible para ello y que en ocasiones no corresponderá con la necesidad real de tiempo que los estudiantes precisan.

Por último la evaluación, instrumento de gran utilidad y determinante a la hora de poner en marcha unas u otras metodologías de trabajo. Respecto a aquellas de naturaleza constructivista, que permiten un aprendizaje por descubrimiento del propio alumnado, lo ideal sería la aplicación de una evaluación continua y formativa, de forma constante los estudiantes adquieran conocimientos y logren comprenderlos, demostrándolo a través de pruebas abiertas, las cuales están asociadas al aprendizaje significativo, y haciéndolo además de manera justa e igualitaria.

“España posee un grave problema de abandono y fracaso escolar. Es por ello que la evaluación continua debe ser un mecanismo esencial a la hora de detectar a los alumnos con alto riesgo de fracaso escolar para intervenir tempranamente desde la escuela y evitar que la contingencia efectivamente suceda garantizando de este modo la igualdad de oportunidades educativas.” (Santín y Sicilia, 2015, p.311)

Este tipo de labor evaluativa, que puede parecer un tanto repetitiva en la teoría, resulta por lo general compleja a la hora de llevarla a la práctica. La dificultad no es otra que la variedad que reside en un aula, con un alumnado diverso, con diferentes ritmos de aprendizaje y diversas necesidades. Debido a ello la competencia que más debe desarrollar un docente ha de ser otra que la flexibilidad y la capacidad de adaptación de sus metodologías, estrategias e instrumentos de trabajo.

5. *Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.*

Esta competencia se ha visto trabajada a través de la asignatura Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia. Esta materia dejaba patente la necesidad de introducir nuevas metodologías en el sistema educativo con el objetivo de implantar ideas nuevas, que a su vez conllevarían nuevas formas de

trabajo tanto para el profesorado como el alumnado. Buena cuenta de ello toma el profesor Francisco Ayén quien apuesta, entre otras cosas, por el modelo de aprendizaje cooperativo, teoría a través de la que se favorecen las relaciones internas del alumnado, promoviendo un ejercicio reflexivo y un acercamiento a actitudes como el autoaprendizaje o el liderazgo.

Los docentes han de saber aprovechar el potencial del que disponen en sus aulas, tanto a nivel humano como a nivel material para iniciar procesos de investigación-acción como el aprendizaje por conceptos, trabajado en la asignatura mencionada, a través del Learning Cycle. En cualquier caso, el profesorado ha de tener presente que no existe la “panacea” respecto al mundo de la innovación, pues no todos los conocimientos pueden aprenderse de la misma forma o con la utilización de los mismas metodologías y modelos de aprendizaje (Carretero y Limón, 1993) y menos aún aplicados a diferentes individuos. Se trata en definitiva, de una carrera de fondo, una cuestión que solo proporcionará resultados conforme se ejerza y desarrolle en las aulas, siendo la consistencia teórica y la coherencia material elementos indispensables para su correcta puesta en práctica.

### **2.3. EXPERIENCIA DOCENTE EN EL CENTRO EDUCATIVO**

La experiencia práctica del máster se resume en la realización de un total de tres periodos de prácticas en el centro asignado, en mi caso el Colegio Hijas de San José de la ciudad de Zaragoza. Sin duda, vivir esta etapa supone la esencia misma del máster, al ser el momento de llevar a la práctica toda la teoría aprendida y la propia unidad didáctica diseñada y planificada por uno mismo. Estar en el aula y experimentar la profesión docente supone toda una experiencia que servirá para averiguar si la docencia ha de ser el camino a seguir, sirviendo como una experiencia previa estupenda y real sobre lo que se vive en un aula de secundaria desde una nueva perspectiva, la del docente.

El Prácticum I, primer periodo de prácticas realizado durante el primer cuatrimestre, suponía un acercamiento a la realidad del centro, pero orientada hacia su organización interna, el marco legal y documental del mismo. Además y en mi caso,

supuso la primera entrada a las aulas, es decir, un ejercicio de observación muy útil que sirvió para comenzar a tomar nuevas perspectivas.

La tarea principal de este Prácticum I era el análisis y la posterior reflexión de toda la documentación vigente en el centro, en consecuencia, buena parte del tiempo se dedicó a la consulta de todo este corpus:

- Proyecto Educativo de Centro (PEC)
- Reglamento de Régimen Interno (RRI)
- Programación General Anual (PGA)
- Proyectos curriculares de centro (PCC)

La única problemática fue la falta de actualización de algunos de ellos, en el caso de las programaciones didácticas y sus unidades temáticas correspondientes, se encontraban a la orden día y no hubo problemas para el acceso a esta información. Destacar aquí la importancia de conocer el marco legal en que se mueve este centro, y que me resultó altamente interesante debido a mi total desconocimiento sobre el funcionamiento de la educación concertada dado que mi andanza académica siempre se ha desarrollado dentro de la dimensión pública de la educación.

Si de algo sirvió esta corta pero intensa primera experiencia, fue para observar el contexto en que más adelante desarrollaría mi actividad docente. El nivel de interculturalidad del centro era muy alto, y por tanto, su diversidad también. El barrio de Las Delicias, donde el colegio se sitúa, es uno de los más poblados de Zaragoza y con una mayor tasa de inmigración. Llamó potentemente mi atención el hecho de que a pesar de ser una institución católica, tuviera un buen número de alumnos de otras confesiones. Adolescentes de docenas de países, sobre todo latinoamericanos, pero también chinos, guineanos, rumanos o palestinos, conviven diariamente. La mayor parte de ellos ya son de segunda o tercera generación, por lo que el poso cultural es menos intenso que el de un niño llegado directamente de un aula brasileña, rumana o china a las del sistema educativo español. No obstante y como nos explicó la orientadora, se han tenido que poner en marcha diferentes planes de actuación. Al inicio de las corrientes migratorias, a principios de siglo, los procedimientos puestos en marcha

tenían el objetivo de integrar al alumno para que poco a poco alcanzaran el nivel educativo necesario para su curso o edad; actualmente el fin de estos planes busca evitar la formación de guetos y si los hay, romperlos.

La multiculturalidad existente se refleja en diversos planes que el centro lleva poniendo en marcha desde hace varios años con el objetivo de ayudar a los estudiantes recién llegados a integrarse mejor, tanto desde un punto de vista académico como en el entorno social. Con ese objetivo sea desarrollado una figura oficial, “el tutor de acogida”, y se trabaja con varias instituciones como CAREI o YMCA.

El Prácticum II supuso la verdadera inmersión en el centro educativo, al poner en práctica la unidad didáctica diseñada previamente para la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Geografía y la Historia. En mi caso el temario versaba sobre los orígenes de los grandes reinos peninsulares y la consolidación de la Corona de Castilla y la Corona de Aragón. Una metodología activa de continuas preguntas, pequeños y debates y explicación a través de Power Point resultó recibida positivamente por parte de los egresados. Asimismo algunos datos curiosos despertaron su interés en las distintas sesiones, las cuales terminaban con ejercicios altamente motivadores a través de los cuales se intentaron fijar algunos conceptos (sopas de letras, Kahoot!...).

La unidad fue implementada en dos de las vías de 2º de ESO, surgiendo algunas diferencias, no obstante y en términos generales, ambas clases alcanzaron niveles similares. Se ha denotado una gran dificultad para que los estudiantes logren llevar a cabo relaciones. Para la mayoría de ellos y ellas, el tiempo histórico es algo “compartimentado” en el sentido de que los hechos, los acontecimientos y los contextos suceden en un momento concreto, son una realidad exclusiva y temporalmente limitada.

Respecto a la experiencia evaluadora en este periodo, el examen de la unidad didáctica no se llevó a cabo, dado que este sería realizado junto con el tema que continuaba. No obstante la tutora me permitió la evaluación de varias exposiciones orales realizadas por el alumnado respecto al tema anterior a mi unidad didáctica, lo que



me sirvió además como evaluación inicial. Dichas exposiciones fueron calificadas mediante una rúbrica realizada junto a mi compañero de prácticas, a través de la que me percaté de la dificultad de ser justo, igualitario y a la vez corregir con coherencia y razón de causa. El último punto del temario a través del cual se vertebró el proyecto de investigación, también fue evaluado a través de una serie de actividades de naturaleza reflexiva en busca de la abstracción del concepto.

Asimismo y volviendo a la cuestión de la multiculturalidad, mi experiencia docente en este segundo periodo de prácticas se vio influenciada por ello, sobre todo en términos de desconocimiento del castellano, dificultades para comprender algunas ideas básicas o falta de ciertos contenidos previos por llevar poco tiempo en el seno del sistema educativo español. En cualquier caso, este también ha sido uno de los elementos más enriquecedores. Es necesario tener en cuenta, ya no solo los contextos económicos o sociales de los que proceden, sino el bagaje cultural que poseen, así como su propia situación personal. Evidentemente, en apenas seis semanas, este tipo de ahondamiento resultó muy tenue, pero ciertamente puedo concluir que, un profesor a estos niveles, solo podrá ejercer una buena docencia si conoce las necesidades e intereses de aquellas personas a quienes trata de enseñar.

Por último y en lo tocante al Prácticum III, se desarrolló en el aula el proyecto de investigación perteneciente a la asignatura Evaluación, innovación e investigación educativa en Geografía e Historia. La innovación se vertebró a través del aprendizaje de conceptos, que si bien tuvo una gran acogida, su implementación resultó un tanto confusa para los estudiantes al encontrarse ante una nueva metodología, pues ellos están acostumbrados a un proceder de naturaleza tradicional donde el “aprendizaje bulímico” de las Ciencias Sociales prima a la aprehensión de las mismas:

“profesores y estudiantes se aproximan al contenido, no como un modo de pensar, no como un sistema para pensar, o incluso un sistema de pensamiento, sino como una secuencia de cosas para ser rutinariamente “cubiertas” y memorizadas.” (Paul y Elder, 1995).

Finalmente se pudo concluir que aquellas dimensiones conceptuales más visuales, con mayor información en forma de imagen, gráfica, ilustración... resultaron mucho más atractivas y por tanto interesantes a los estudiantes, obteniendo unos resultados mejores. De igual forma, aquellos que lograron comprender mejor la primera dimensión, que era de naturaleza causal, pudieron realizar una mayor profundización en el concepto, construyendo la red de significado e iniciando el proceso de abstracción del mismo. No obstante, añadido que resultó muy complicado que este alumnado de 2º ESO lograra llevar a cabo una verdadera abstracción conceptual, dada su edad y preparación previa.

Por último añadir lo positivo que ha resultado a nivel académico y personal el hecho de llevar a cabo las prácticas, sin duda alguna, el mejor periodo del máster. Ha sido la etapa de mayor aprendizaje y demostración tanto a uno mismo como al resto, de los contenidos y habilidades adquiridos a lo largo de este curso. Ha sido un placer conocer de primera mano el trabajo duro desempeñado por estos profesores y profesoras, así como la paciencia y dedicación que la mayor parte de ellos dedicaban a su labor docente.

### 3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE DOS PROYECTOS Y SU RELACIÓN

---

La selección de los dos proyectos realizados durante este máster ha recaído sobre la unidad didáctica, realizada en la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia, y el proyecto de investigación, perteneciente a la asignatura de Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia. Esta elección nace a la luz de la experiencia del Prácticum del segundo cuatrimestre, que superó en buena medida mis expectativas y trascendió la mera teoría de ambos trabajos, impulsándolos a su puesta en práctica.

Mi unidad didáctica queda inmersa en el contexto de prácticas del presente máster, en la asignatura de Ciencias Sociales de 2º de ESO. Esta fue realizada según los objetivos, criterios de evaluación, competencias claves y estándares de aprendizaje contemplados en la Orden del 15 de mayo de 2015, en referencia a la nueva ley de educación LOMCE. Apuntar, que recientemente el currículum aragonés de Educación Secundaria Obligatoria se ha visto de nuevo modificado mediante la Orden ECD/489/2016 de 26 de mayo.

El objeto de estudio es la expansión y consolidación de los reinos cristianos, incluyendo temáticas clásicas (Feudalización, Reconquista...), además de contenidos básicos de geografía peninsular, así como de organización política, económica y social de la época medieval y por supuesto, los órdenes artísticos y los elementos culturales de mayor trascendencia.

Respecto a este primer proyecto, considero la unidad didáctica, como uno de los trabajos más complejos realizados durante el curso, y que a su vez resultó altamente interesante. Destacar que esta iría incluida a su vez dentro de una programación didáctica, por lo que ha de realizarse de forma coherente tanto para ser entendida dentro de un compendio didáctico, como de forma independiente. La realización del Prácticum I fue indispensable para el buen desarrollo de la unidad didáctica, dado que era necesario conocer la organización documental del centro, sin olvidar, esa primera toma

de contacto con el alumnado a quien más adelante habría que impartir la unidad. En añadido, considero que ha sido el trabajo donde mayor cantidad de conocimientos del máster he podido implementar, principalmente a nivel legislativo (currículum, competencias, objetivos...), así como desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, su evaluación y la aplicación de una metodología de naturaleza constructivista, sin duda, la más provechosa, coherente y positiva desde mi punto de vista y a la cual me adscribo.

En relación al trabajo de investigación, segundo de los proyectos escogidos, puedo decir que ha sido uno de los más estimulantes realizados durante el máster. En primer lugar debido a que requería complejidad, control de contenidos y originalidad a la hora tanto de su confección como de su implementación en el aula. Complejidad debido, claro está, a que el aprendizaje de conceptos era algo completamente nuevo para mí, así como para los estudiantes, lo que sin duda supuso un interesante ejercicio de innovación metodológica respecto a lo que yo he experimentado previamente en mis años de estudiante. Además, tanto el concepto como sus dimensiones, debían ser algo bien conocido y documentado por mi parte, pues de no ser así difícilmente podía haber iniciado con mi alumnado el camino de lo concreto a lo abstracto tejiendo redes causales y relacionándolas. Por último, considero que mostrarlo de una forma original, se constituía como una de las piezas clave para que los adolescentes, de entre 13 y 15 años en este caso, se sintieran motivados ante el nuevo reto y lo percibieran como algo novedoso y atractivo.

La elección de estos dos proyectos no es casual, ambos han sido posiblemente aquellos en los que más me he involucrado personalmente, no en vano, fueron llevados por mi misma a la práctica, pudiendo observar de primera mano cuales eran sus principales fallos y virtudes, y qué mejoraría o cambiaría de cara al futuro. Evidentemente, esto ha supuesto por mi parte un grado más alto de involucración que en otros trabajos y en añadido, ha sido realizado con mayor motivación. Esto es clara consecuencia de que no iban a ser sencillamente leídos y calificados por mis profesores sino que en este caso sería yo quien a través de ellos tuviera que impartir conocimientos al alumnado. En añadido, se encontraba el reto del aprendizaje por conceptos,

totalmente desconocido para mí y que supuso un auténtico reto de principio a fin. En mi caso, el concepto elegido fue el de crisis, aplicado concretamente a la Crisis Fin de Siglo, y aplicada principalmente en el contexto peninsular, dada la unidad didáctica que se tocó implementar. Dicha crisis constituía además el último punto del temario, de manera que me serví de ello para que el proyecto de innovación pusiera el broche final a mi estancia en el centro. Ni que decir tiene, que otra de las razones para la selección de estos proyectos es la interrelación existente entre ambos, dado que la puesta en marcha del aprendizaje por conceptos se incluyó de forma oficial en el desarrollo de la unidad didáctica a implementar durante el Prácticum II.

## 4. REFLEXIÓN CRÍTICA

---

La unidad didáctica como el proyecto innovación han sido los dos trabajos de mayor relevancia de este segundo cuatrimestre. A través de ello se han concentrado la práctica totalidad de los contenidos expuestos durante este curso, y se han llevado tanto a la teoría como a la práctica. Respecto al primero de estos aspectos, el teórico, no he encontrado mayor problema, al contrario y como anteriormente se ha señalado, han resultado bastante estimulantes. En cuanto a su puesta en práctica, y a pesar de que mis expectativas en el centro se hayan visto satisfechas, ha sido bastante más complejo.

Afortunadamente, los contenidos pertenecientes a la unidad didáctica eran de mi especialidad: Historia Medieval, de manera que se ha podido ejercer un control bastante bueno sobre ellos, no obstante y como es lógico debido a la transversalidad de las Ciencias Sociales, recayó en mi mano el desarrollo de algunos contenidos geográficos, económicos y artísticos que percibía un tanto ajenos y en consecuencia me costaba aventurarme hasta ciertos niveles profundización sobre los mismos. Sin embargo y más allá de los contenidos, hablaré de la metodología de ambos trabajos, piedra angular del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El constructivismo, metodología activa a la cual me adscribo como futura docente, era el método principal a aplicar, no obstante, contemplaba el uso de métodos expositivos en combinación con las estrategias socioconstructivistas, abogando por la existencia de una continuada interacción con el alumnado, dando pie a la aparición de *feedback*, de una mayor participación en clase por parte de los estudiantes, la exposición dudas comunes o la apertura a debates y diversas perspectivas. En resumen, se ha implementado una metodología “compuesta”, en la que he intercalado clases expositivas con actividades más activas y reflexivas, intentado integrar el uso el TIC’s o juegos de empatía histórica, además de estimular su autonomía y sentido de la responsabilidad encargando algunas tareas para casa. Por otro lado he intentado eliminar destrezas tradicionales como el uso de estrategias memorísticas que considero obsoletas y poco fructíferas a la hora de aprehender las Ciencias Sociales. De hecho y finalmente, el examen reflejado en la unidad didáctica fue eliminado, sustituido por una serie de

ejercicios de naturaleza más reflexiva a través de los cuales se obtuvieron los resultados para la confección del proyecto de investigación.

Sin ninguna duda, el objetivo ha de ser siempre el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, siempre sirviéndoles de guía e intentando que construyan su propio conocimiento. El contacto con la realidad hace que esto sea altamente complicado. El tiempo proporcionado ha sido sin duda un problema, ha resultado bastante escaso para implementar ambos trabajos. En mi caso particular, el aprendizaje por conceptos correspondía a las últimas sesiones, ya no solo de las cedidas por mi tutora, sino las dos últimas clases disponibles para la realización del Prácticum. En añadido, considero la organización curricular un tanto irreal, la carga de contenidos por trimestre y curso impide una verdadera profundización del saber, en otras palabras, no permite un aprendizaje significativo para que los egresados logren comprender las relaciones causales, las redes interdimensionales de los conceptos o el desarrollo de los procesos que vertebran las Ciencias Sociales.

En términos generales las sensaciones tras pasar de la teoría a la práctica con estos proyectos, ha sido buena aunque un tanto contradictoria en ocasiones. Puedo concluir en consecuencia, que ser docente es estar preparado prácticamente para todo en todo momento. Adaptarse a cada situación es una característica ineludible a la condición de educador, siempre teniendo en cuenta a quien se tiene delante. La aplicación de lo aprendido a lo largo de este máster no ha sido ni mucho menos perfecta, pero he logrado observar y vivir en primera persona situaciones nuevas que, y de ello estoy segura, se repetirán en un futuro y sabré afrontar de manera más efectiva.

## 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

---

Para finalizar el presente Trabajo Fin de Máster, me dispongo a continuación a extraer una serie de conclusiones sobre lo que esta experiencia ha supuesto desde un punto de vista formativo, personal y de cara a la futura profesión docente. Por último referiré una serie de propuestas, retos y fórmulas, que relacionaré con las conclusiones extraídas, para la mejora del presente máster y de la instrucción ofrecida en aras de perfeccionar la formación de los docentes de secundaria.

### 5.1. CONCLUSIONES

En términos generales considero que la formación de este máster ha proporcionado a sus estudiantes un nivel de formación pedagógica y didáctica inicial, que proporciona una base férrea a partir de la cual construir una formación docente de mayor complejidad. Buena parte de ella solo será obtenida con la propia experiencia, es decir, con la práctica. Asimismo y bajo mi perspectiva, los objetivos y competencias planteados por el máster se han visto cumplimentados en *cuasi* su totalidad. Todos los puntos señalados han sido tocados de una forma u otra con el devenir de las diversas y variadas asignaturas que en este curso se impartieron. No obstante, quizá echo en falta una mayor profundización en algunos aspectos, o la cohesión de ciertos contenidos que se hubieran comprendido mejor al quedar ligados a otros de naturaleza similar, pero que fueron impartidos en otras materias e incluso con meses de separación.

Los dos periodos de prácticas han sin duda alguna la experiencia mas positiva del máster, algo en lo que la práctica totalidad del alumnado coincide, en primer lugar, debido a la ruptura de la dinámica que se da, es decir, el paso de la asistencia diaria a la facultad a los centros. Un cambio de escenario muy deseado, que conlleva además el intercambio de rol, pasar de ser alumnos a ser profesores. En segundo, por la opción de poder probar toda la teoría absorbida en una dimensión práctica. Con ello no me refiero solo a la teoría del máster, si no a tantos años de estudio y aprendizajes de las diferentes especialidades que ven aquí una buena forma de ser expuestas, explicadas y transmitidas a otras personas que las desconocen. Por último y como ya he apuntado anteriormente,



por la oportunidad que supone poder probarse a uno mismo en el contexto de la educación secundaria, y obteniendo además una experiencia clave para saber si se desea seguir o no este camino. Estas son las tres principales premisas que en mi caso han hecho de las prácticas, principalmente del segundo periodo, lo más provechoso y motivador del máster de profesorado. Salir de la zona de confort y tomar otro papel, en este caso el de docente, que no sabes bien como manejar conlleva un esfuerzo importante. Sin embargo, la satisfacción extraída es mucha al desempeñar este tipo de labor, dando lo mejor de ti y obteniendo a cambio resultados alentadores tanto a nivel profesional y personal.

En términos generales el balance final es positivo, sobre todo porque considero que los saberes tanto teóricos como prácticos han sido recibidos de forma progresiva de manera que ha sido un aprendizaje bastante provechoso. Posiblemente, de no estar planteado así, la tarea de enfrentar tal cantidad de contenidos, elementos, ideas y conceptos nuevos para cualquiera de los estudiantes llegados de las diversas especialidades, sería muy compleja.

Por último y antes de pasar a las propuestas de futuro, señalar que considero esta titulación algo necesario y útil para cualquier persona que aspire a ser docentes en un futuro, asimismo, creo que resulta positivo para el sistema educativo en sí mismo, otorgando contenidos más completos, variados y añadiendo una estancia práctica supervisada, relativamente amplia y justificada a través de diversos proyectos, suponiendo bastantes más beneficios que el antiguo CAP. El sistema educativo puede servirse así de equipos docentes más preparados, que no obstante, necesitan seguir formándose y profundizando. Sin discusión podemos afirmar que la educación en nuestro país no se encuentra en uno de sus mejores momentos, en consecuencia, ha llegado la hora de actuar, quizás este tipo de titulaciones que ofrecen una formación inicial provechosa, a pesar de que se encuentre muy concentrada, pueda atenuar la problemática existente. No obstante, el sistema educativo se halla débil por muchos flancos, y solo con la labor de todos: alumnos, profesores, padres, la esfera política, etc. será posible llevar a cabo verdaderas y fructíferas reformas.

## 5.2. PROPUESTAS DE FUTURO

Tras plasmar mis conclusiones sobre el presente máster, así como un abalance positivo del mismo, he de añadir mi firme convicción de que se pueden llevar a cabo mejoras en él de cara al futuro, con el objetivo de sacar más provecho del mismo y hacerlo más solvente, al menos desde la perspectiva de mi experiencia.

Me gustaría señalar en primer lugar, la solapación de muchos de los contenidos del temario de las diferentes asignaturas. Elementos como las teorías de Piaget y Gardner, la motivación o la implementación de TIC's, sean repetido hasta la saciedad, y no sería algo negativo, si su repetición hubiera conllevado una mayor profundización, pero no ocurrió así, el aprendizaje sobre estos temas fue siempre el mismo, a través de las mismas prácticas y el uso de instrumentos casi idénticos. Todo ello en detrimento de asuntos como la tutorización o la evaluación que quedaron más arrinconados, al igual que la educación emocional y en valores. La percepción que se transmite con ello es que unos temas tienen mayor trascendencia e importancia que otros, o al menos son más pragmáticos. Estoy segura de la total falta de intencionalidad de esta descompensación, pero considero que esta es una cuestión capital, de la que se debería hacer cuenta de cara a próximos cursos.

Asimismo abogo por la reducción de la cantidad de trabajos encomendados al alumnado durante el desarrollo del máster. Un total de doce, en el primer cuatrimestre, supusieron una situación un tanto agobiante, dado que la práctica totalidad de ellos se tenían que presentar en las mismas fechas, muy cercanas a los exámenes, y además eran grupales lo que si bien tiene una parte positiva al favorecer el trabajo en equipo, tiende a ralentizar el desarrollo de la labor productiva, ya sea por problemas de organización, horarios o conflictos formales e ideológicos. El segundo cuatrimestre, si bien contaba con menor carga de trabajos, estos eran de mayor complejidad y amplitud. Respecto a esta problemática y dada la repetición de algunos de los contenidos, creo que lo conveniente de cara futuro sería intentar optimizar esfuerzos, tratar lo más clave a modo de trabajos, y quizá cubrir otros temas mediante prácticas en el aula.

En cuanto a las prácticas, alargar el segundo periodo sería excelente, motivador y provechoso para todo el alumnado, permitiendo ahondar más en el contexto escolar y, o bien llevar mayor parte de material a la práctica o al menos, poder desarrollar con tranquilidad aquello que debe ser implementado. Permitiendo, en resumen, disfrutar y sobre todo aprender de esta experiencia que al fin y al cabo es el auténtico significado del máster.

Por último, y respecto a mi futuro como docente, he de añadir que me considero una defensora del aprendizaje autónomo del alumnado y a favor de la innovación educativa, dado que soy plenamente consciente de que la sociedad evoluciona y de que tanto la educación como quien la imparte, ha de desarrollarse junto a ella adoptando nuevos métodos y visualizando nuevas perspectivas. Sin embargo y más allá de ello, creo firmemente en la misión que todo docente adquiere a la hora de instruir a los ciudadanos del futuro, para lo que resultará imprescindible una buena educación en valores. Como un día dijo Voltaire *“Detesto lo que dices pero defendería hasta la muerte tu derecho a decirlo”*, creo indispensable inculcar a los estudiantes el valor del respeto, tanto hacia los demás, sus ideas, opiniones, creencias y tradiciones, como a hacia uno mismo, y más en el contexto de multiculturalidad creciente en que nos encontramos, donde la riqueza cultural del ser humano ha de anteponerse ante la marginación y el rechazo. En consecuencia, considero que pocos escenarios pueden ser tan acertados como un aula, donde desde la infancia hasta prácticamente la edad adulta, puede comenzarse a fraguar este tipo de comportamientos y actitudes.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

---

BENEJAM ARGUIMBAU, P., (1999), El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales. Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué, García Santa María, T. Coord., Universidad Autónoma de Barcelona, recuperado en <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/573> [21/6/2016]

CARRETERO, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

MALDONADO GIL, L., (2011), Cultura y diversidad: De la educación especial a la educación en la diversidad, *Mundieduca: Pedagogía Magna*, Barcelona.

MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V., (2000), ¿Qué es la pedagogía?, *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, Madrid, Ed. CES Don Bosco.

MARTINO, S., NAVAL DURÁN, C., (2013), La formación ética y moral en la universidad. El papel de los docentes, Pamplona, Universidad de Navarra.

PAGÈS BLANCH, J. (2009), Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Medellín. Universidad de Antioquia.

PAUL, R., ELDER, L., (1995), “El contenido es pensar, pensar es el contenido”, *Journal of Development Education*, 19(2).

PORLÁN ARIZA, R., (2003), Principios para la formación del profesorado, *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

SANTÍN, D., BALART, P., CABRALES, A., CALERO, J., DE LA FUENTE, A., ESCARÍBUL, O., FELGUEROSO, F., SICILIA G., (2015) Reflexiones sobre el sistema educativo español, *Ed. Centro de estudios Ramón Areces*, Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación.

TRILLOS AMAYA, M., (2001), Por una educación para la diversidad, *Revista Nómada*, Bogotá, Universidad Central de Colombia.

## 7. LEGISLACIÓN

---

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 9 de mayo de 2007, BOA núm. 65, que establece el currículum de Educación Secundario en la Comunidad autónoma de Aragón.

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación.

- Orden de 15 de mayo de 2015, BOA, núm. 100, Art. 7, pp. 16995-17230, que aprueba el currículum de Educación Secundaria en la Comunidad autónoma de Aragón.
- Orden de 26 de mayo de 2016, BOA, núm. 106, que aprueba el currículo de educación secundaria Obligatoria en la Comunidad autónoma de Aragón.

## 8. ANEXOS

---

### ANEXO I. UNIDAD DIDÁCTICA

#### UNIDAD DIDÁCTICA

##### **Expansión de las grandes Coronas y el fin de la Edad Media.**

**(Siglos XII-XV)**

---

#### **DISEÑO ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA**

##### **1. INTRODUCCIÓN**

###### *1.1. Características de la materia*

La presente unidad didáctica queda recogida dentro la asignatura de Ciencias Sociales del 2º curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria bajo el título: Expansión de las grandes Coronas y el fin de la Edad Media. (Siglos XII-XV).

El alumnado se enfrenta en este momento a una signatura subdividida en dos pastes, la primera de ellas dedicada a la Historia y la segunda a la Geografía. La vinculación es tal que formarán una simbiosis, pues sin comprender las diversas transformaciones que acontecen en una, difícilmente se podrán ver con claridad las consecuencias que sucederán en la otra. Percibir, y en última instancia comprender, este juego de causa-consecuencia no es tarea fácil, por ello será necesario transmitir a nuestro alumnado ciertas premisas. Además, la multidisciplinariedad de las Ciencias Sociales hace que además de la retroalimentación existente entre la Historia y la Geografía, la Historia del Arte tome un papel de importancia para el entendimiento de la asignatura completando los conocimientos que se imparten y añadiendo mayor complejidad y perspectiva al recorrido histórico y las diferentes dimensiones geográficas.

## 1.2. *Contexto de desarrollo de la unidad didáctica*

El Colegio Hijas de San José es un centro educativo concertado confesionalmente católico. Destaca principalmente por la amplia diversidad cultural que se encuentra en él, con grandes cantidades de alumnado sudamericano, y en menor medida rumano, chino, subsahariano y magrebí. Esta institución abarca un amplio número de etapas educativas comenzando por Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria con hasta cuatro vías en los últimos cursos de esta última, no obstante, no contempla el Bachiller entre su oferta educativa. El colegio cuenta con un total de 23 profesores de secundaria, y 302 alumnos que componen los 14 grupos existentes. La presente unidad didáctica irá dirigida a los alumnos y alumnas componentes del curso 2º A, con un total de 30 escolares de entre 13 y 15 años de edad.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. *Objetivos de etapa*

Según el Real Decreto 1105/2014 del 26 de Diciembre, se establece el currículo básico para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En él se reflejan una serie de objetivos que los alumnos y alumnas habrán de ser capaces de alcanzar durante la etapa (ESO), permitiéndoles en rasgos generales, alcanzar una mayor madurez y responsabilidad que les ayude a su propio desarrollo personal e intelectual y les permita adquirir ciertos valores y prácticas como la tolerancia, el diálogo o la igualdad de sexos y oportunidades, para el buen ejercicio de la ciudadanía democrática. Asimismo se les pretende inculcar el rechazo a la violencia, los conflictos y el destierro de todo tipo de prejuicios. Dotándolos, por otro lado, de un sentido de la disciplina, el trabajo y el esfuerzo, en miras de seguir con su formación, así como la confianza en sí mismos y el interés por un saber integrado y estructurado basado en el conocimiento y la experiencia.

La unidad didáctica que aquí se recoge ayudará al buen desarrollo de algunos de estos objetivos de etapa de forma concreta:

1. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.



2. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

3. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

4. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

*2.2 Relación objetivos de la unidad didáctica y objetivos de la materia de Ciencias Sociales según la normativa del currículo aragonés (Anexo I).*

OBJETIVOS UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE LA MATERIA
<b>Explicar la consolidación de la Corona de Castilla y su expansión y definición fronteriza.</b>	Obj.CCSS.1. Obj.CCSS.4. Obj.CCSS.2. Obj.CCSS.5. Obj.CCSS.3. Obj.CCSS.6.
<b>Explicar la consolidación de la Corona de Aragón y su expansión y definición fronteriza.</b>	Obj.CCSS.1. Obj.CCSS.5. Obj.CCSS.2. Obj.CCSS.6. Obj.CCSS.3. Obj.CCSS.7. Obj.CCSS.4.
<b>Definir y conocer las características básicas de la organización política, institucional y económica de la Corona de Castilla.</b>	Obj.CCSS.1. Obj.CCSS.5. Obj.CCSS.2. Obj.CCSS.3. Obj.CCSS.4.
<b>Definir y conocer las características básicas de la organización política, institucional y económica de la Corona de Aragón.</b>	Obj.CCSS.1. Obj.CCSS.5. Obj.CCSS.2. Obj.CCSS.6. Obj.CCSS.3. Obj.CCSS.7. Obj.CCSS.4.
<b>Comprender los principales rasgos de la crisis fin de siglo, sus causas y consecuencias.</b>	Obj.CCSS.1. Obj.CCSS.5. Obj.CCSS.2. Obj.CCSS.7. Obj.CCSS.3. Obj.CCSS.4.

<b>Identificar y valorar el patrimonio</b>	Obj.CCSS.1.
<b>cultural y artístico de los reinos</b>	Obj.CCSS.8.
<b>cristianos medievales.</b>	Obj.CCSS.9.

Los objetivos de la materia de Ciencias Sociales 10., 11. y 12., (Anexo I.) están basados en el manejo del lenguaje correcto en relación a la asignatura, la búsqueda, comprensión y relación de información, así como la puesta en práctica del trabajo pertinente destacando el ejercicio de debates para el desarrollo de una mirada crítica y la reflexión y valoración sobre los conocimientos expuestos. Todos ellos se convierten en objetivos claros de la unidad didáctica presente, y se trabajarán a lo largo de la exposición, explicación y trabajo de la misma.

### **3. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES (Anexo III)**

#### *Contenidos Conceptuales*

- I. Expansión y definición fronteriza de la Corona de Castilla y la Corona de Aragón.
- II. La organización política, económica y social de la Corona de Castilla.
- III. La organización política, económica y social de la Corona de Aragón.
- IV. La crisis de fin de siglo y el final de la Edad Media.
- V. Arte románico, gótico y mudéjar en la Península Ibérica.

#### *Contenidos Procedimentales*

- I. Leer e interpretar textos históricos.
- II. Interpretar mapas históricos y líneas del tiempo.
- III. Identificar y analizar fuentes pictóricas, escultóricas y arquitectónicas.
- IV. Elaborar hipótesis y construir ideas.

### *Contenidos Actitudinales*

- I. Curiosidad por conocer los cambios territoriales y demográficos ocurridos en el pasado para entender los orígenes de nuestro actual estado territorial.
- II. Interés acerca de los cambios políticos, económicos y sociales acontecidos, para la buena comprensión de la época histórica trabajada y de preceptos, instituciones y valores perdurables en el tiempo.
- III. Valoración positiva del legado cultural y artístico dejado por los habitantes de la Península y Baleares en la Edad Media como parte de nuestro patrimonio.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
C. Concept. I	Crit.GH.3.28	Est.GH.3.28.1 Est.GH.3.28.2	CCL-CSC-CD-CCEC
C. Proced. II			
C. Actitud. I			
C. Concept. II	Crit.GH.3.28	Est.GH.3.28.1	CAA-CSC-CCL-CCEC
C. Proced. I			
C. Proced. II			
C. Actitud. II			
C. Concept. III	Crit.GH.3.28	Est.GH.3.28.1	CAA-CSC-CCL-CCEC
C. Proced. I			
C. Proced. II			
C. Actitud. II			
C. Concept. IV	Crit.GH.3.30	Est.GH.3.30.1	CCL-CSC
C. Proced. IV			
C. Actitud. I			
C. Concept. V	Crit.GH.3.29	Est.GH.3.29.1	CCL-CCEC
C. Proced. IV			
C. Actitud. II			

## 4. METODOLOGÍA

A la hora de impartir esta unidad didáctica, se plantea una metodología de naturaleza constructivista desarrollada a través del aprendizaje por descubrimiento mediante el cual el alumno sea capaz de construir sus propias ideas e hipótesis asentadas en los contenidos facilitados por la profesora. Con este fin se propone la presentación del tema por parte de la docente, mostrando la utilidad de lo que vamos a estudiar de forma atractiva, de modo que los alumnos se sientan atraídos por el contenido de la unidad. Nos encontramos ante la combinación de la clase magistral y la utilización de recursos que puedan agrandar y llamar la atención del alumnado. Respecto a ello, el uso de TIC's puede considerarse como una buena opción, a través de la cual se desarrollarán además otras competencias como la búsqueda de información y selección de la misma. Además se pondrá en marcha la explicación de los contenidos teóricos de la unidad intercalados con ejemplos realizados por la profesora durante las clases, pidiendo la colaboración de los alumnos con el fin de que estén más inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de que ellos y ellas puedan exponer sus ideas e incluso puedan surgir debates y exposición de dudas.

Por último se pondrá en práctica el aprendizaje por conceptos mediante el método conocido como *Learning Cycle*, que consiste en la elaboración del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ciclo de tres fases a través del cual se explicaría un concepto y sus diferentes dimensiones. En una primera fase, la docente será quien explique al alumnado los contenidos curriculares correspondientes para empezar el trabajo de las dimensiones del concepto que se desea trabajar. La segunda, es una fase de construcción del mismo siguiendo una red de significados y las interrelaciones existentes y la tercera supone la aplicación de todo lo anterior con el fin de trabajar, interiorizar y comprender el concepto, surgiendo una concepción más profunda y enriquecida.

## 5. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

**Repaso y conocimientos previos.** 1º Sesión 50'' (12-04-2016)

- Repaso a conceptos vertebradores del tema anterior, principalmente para refrescar el tipo de organización social, política y económica de la época. (15'')
- Confección de una línea del tiempo para situar cronológicamente la etapa histórica sobre la que se trabajará. (15'').

- Realización de un cuestionario de conocimientos a modo de evaluación inicial. (20'')

#### **La Corona de Castilla. 2º Sesión 50'' (13-04-2016)**

- Inicio de las explicaciones por parte de la profesora acerca de la formación y expansión de la Corona de Castilla, su gobierno e instituciones. (20'')
- Exposición de un mapa de los avances de la Corona de Castilla hacia el sur. Se hace hincapié en la batalla de las Navas de Tolosa. (10'')
- Exposición de la imagen “Alfonso X El Sabio”, miniatura extraída del *Libro de los Juegos*. Comentario grupal acerca de la misma. (5'')
- Explicación del funcionamiento económico de la Corona de Castilla, con especial atención al Honrado concejo de la Mesta. (15'')

#### **La Corona de Aragón. 3º Sesión 50'' (15-04-2016)**

- Inicio de las explicaciones por parte de la profesora acerca de la formación y expansión de la Corona de Aragón, su gobierno e instituciones. (20'')
- Exposición de un mapa de los avances realizados por la Corona aragonesa, tanto en la Península como hacia el Mediterráneo. (10'')
- Explicación de las principales características económicas de la Corona y muestra de un mapa de rutas comerciales. (20'')

#### **Aprendizaje por conceptos (I). 4º Sesión (19-04-2016)**

- Realización con la ayuda de la docente de un cuadro comparativo de los diferentes sistemas de administración de ambos reinos así como de sus respectivas instituciones. (20'')
- Puesta en marcha del aprendizaje por conceptos: realización de un cuestionario de conocimientos. Explicación de las dos primeras dimensiones del concepto. (30'')

#### **Aprendizaje por conceptos (II). 5º Sesión 50'' (20-04-2016)**

- Explicación de la tercera y cuarta dimensión. Visionado de varias imágenes al respecto de lo expuesto y puesta en común. (30'')
- Realización por parte del alumnado de un *reaction paper*. (15'')

**Crisis del siglo XIV. 6º Sesión 50'' (22-04-2016)**

- Explicación de los principales rasgos de la Crisis de fin de siglo, sus causas y consecuencias. (30'')
- Búsqueda de información y análisis de iconografía medieval: Las danzas de la muerte. (20'')
- Realización de las actividades del libro en sus cuadernos individuales (deberes para casa)

**Expresiones artísticas del mundo medieval. 7º Sesión 50'' (26-04-2016)**

- Explicación acerca de las corrientes artísticas que marcan la época, siendo estas Románico, Gótico y Mudéjar. (25'')
- El alumnado deberá buscar un ejemplo de arquitectura, pintura y escultura para cada una de las corrientes en grupos en 6 grupos de 5 componentes mediante los ordenadores portátiles facilitados por el centro. (25'')
- Realización de las actividades del libro en el cuaderno individual (deberes para casa).

**Examen. 8º Sesión 50'' (27-04-2016)**

- Realización del examen correspondiente a la presente unidad didáctica.

## **6. EVALUACIÓN**

Dado que nos movemos en un paradigma de aprendizaje constructivista, las miras deben estar puestas más allá de los resultados finales. Será necesario tener en cuenta todo el proceso que el alumnado ha llevado a cabo, hasta la obtención de los conocimientos suficientes para la realización de las actividades, ejercicios, trabajos grupales o exámenes que puedan o no proponerse.

Como punto de partida se pondrá en marcha una evaluación de tipo diagnóstica para observar el asentamiento de los conocimientos vistos durante los temas anteriores, y el nivel desde el cual, de forma generalizada, deberán partir las explicaciones. Respecto a la evaluación general de la unidad didáctica, el tipo seleccionado será la denominada evaluación formativa, dado que constituirá el instrumento perfecto para lograr el cumplimiento de los objetivos planteados. En consecuencia a ello se implementa:

- 35% de la nota corresponderá al examen de la unidad didáctica.
- 20% de la nota hará referencia a los ejercicios de búsqueda y análisis de información por grupos.
- 15% de la nota corresponderá a la realización del cuadro comparativo.
- 15% de la nota hará referencia a la realización de tareas para casa y cuaderno.
- 15% de la nota se reflejará en la actitud receptiva, participativa y el buen comportamiento.

## **ANEXO III. PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN**

### **Proyecto de innovación-investigación sobre el aprendizaje de conceptos**

# **CRISIS**

## **APLICACIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA SOBRE LA CRISIS FIN DE SIGLO**

---

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en  
Geografía e Historia

### **1. Introducción**

El presente trabajo ha sido realizado para la asignatura de Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia. Se trata de un proyecto de innovación-investigación sobre el aprendizaje de conceptos, basado en la metodología Learning Cycle.

El concepto que vertebra este proyecto es crisis, aplicado en el contexto medieval y en el marco europeo a través de la denominada Crisis Fin de Siglo o Crisis del Siglo XIV. El objetivo principal es que el alumnado sea capaz de comprender, y abstraer el concepto seleccionado construyéndolo en su horizonte mental, a través de las diversas dimensiones del mismo. Para ello se empleará una metodología que, a través de un total de tres estadios, les permita la elaboración de una red de entendimiento que de fruto a una comprensión profunda y aprehendida.



Se trata de una experiencia innovadora, que expone nuevas formas tanto de ofrecer los contenidos como de aprenderlos. Busca la realización de un ejercicio reflexivo por parte del alumnado, así como la comprensión de las conexiones e interrelaciones existentes de forma coherente. Algo imprescindible a la hora de aplicar y lograr asimilar correctamente los conocimientos históricos.

A lo largo de su aplicación, la experiencia ha proporcionado una amplia diversidad de resultados que se irán mostrando y analizando en los siguientes apartados. Sin ánimo de caer en la generalización o la emisión de juicios sentenciosos, se podría apuntar la complejidad de la introducción de metodologías innovadoras en el aula, dada la larga tradición de aprendizajes de naturaleza positivista de nuestro sistema educativo, respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales.

## **2. Planteamiento general y contexto teórico**

Actualmente nos desarrollamos en una sociedad marcada por un fuerte progreso tecnológico y sumida en conceptos tan concordantes a ello como el archiconocido i+D+i (investigación, desarrollo e innovación), en consecuencia y a ojos de muchos expertos, lo natural sería llevar a cabo ejercicios de mejora y avances en los sistemas educativos. La premisa es sencilla: una sociedad cuyos marcos de actuación y entendimiento son nuevos o se han transformado substancialmente respecto a lo anterior, no puede instruirse dentro de los viejos patrones educativos. Las nuevas formas de relacionarse, los nuevos modelos de familia o la evidente multiculturalidad, pasan a formar nuevos idearios y conceptos que será necesario definir, entender y encauzar para su asimilación, algo que pasa irremediabilmente por las manos de los educadores de hoy en día.

La problemática respecto a la readaptación e innovación necesaria en el mundo educativo, surge a dos niveles, el primero de ellos hace referencia a factores extrínsecos a los estudiantes. Hablamos, por ejemplo, de la motivación o de las incorrectas metodologías implementadas a la hora de explicar y transmitir los contenidos. El segundo nivel, que entraña una mayor complejidad, hace referencia a factores

intrínsecos de los propios egresados. Estos son o bien de naturaleza lógica y de razonamiento o tienen que ver con su propia capacidad de abstracción.

Respecto a la primera de las cuestiones, las Ciencias Sociales se han trabajado tradicionalmente desde la memorización del libro de texto y no como un conocimiento reflexivo, es decir, sin que hubiera un auténtico desarrollo intelectual en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Paul y Elder, 1995). En añadido, la motivación se antoja escasa dado que no muestra atractiva para el alumnado, ni práctica en la vida real o como un conocimiento verdaderamente pragmático. En consecuencia lo que hoy todavía nos encontramos es el predominio de ciertos valores escolares más ligados a esas viejas concepciones. En general, ellas se encuentran centradas en los resultados alcanzados por los estudiantes en las evaluaciones, por lo que quienes logran altas notas, no sobra decirlo, son vistos como los más dotados: “lamentable concepción fatalista que los estudiantes parecen ir incorporando en su proceso formativo” (Villamizar, 2011).

En cuanto a la problemática intrínseca, diversos autores han tratado de arrojar luz sobre este tipo de cuestiones, aludiendo a la identificación de los problemas que sufre el alumnado, en este caso, respecto a las Ciencias Sociales y el aprendizaje de la historia como materia escolar. Algunos de los estudiosos que han tratado el tema buscan directamente las causas en las capacidades cognitivas de los estudiantes. A grandes rasgos lo que se trata de averiguar es si los contenidos históricos y la forma de pensarlos y comprenderlos puede o no desarrollarse en las mentes de los alumnos y alumnas a quienes se les imparten. Partiendo de las premisas de Piaget y Hallam acerca del desarrollo cognitivo del ser humano, apuntando a que la información histórica es altamente difícil de procesar hasta alcanzar los 16 años aproximadamente. Para Booth, a los alumnos jóvenes, les supone mayor complicación pensar de forma hipotética y deductiva con la información histórica que con la de otras disciplinas (Booth, 1983). En relación con todo esto se ha puesto sobre la mesa la idea de que la problemática resida en la propia lógica para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, es decir, no todos los conocimientos pueden aprenderse de la misma forma o con la utilización de los mismas metodologías y modelos de aprendizaje (Carretero y Limón, 1993) y menos aún aplicados a diferentes individuos.

Dado que el presente proyecto trata el aprendizaje de conceptos, es necesario hablar sobre la asimilación conceptual en las Ciencias Sociales y sobre todo en la Historia. Generación tras generación, como ya hemos destacado antes, el aprendizaje histórico ha sido meramente memorístico, lo que en buena medida impedía ver si el alumnado era de comprender realmente aquello que se estaba exponiendo, la carga conceptual de la misma. La historia se entiende a través de lo que se ha denominado como conceptos asociativos, que permite profundizar en la verdadera esencia histórica: sus porqués, las relaciones causales, los cambios y la continuidad, etc., que conforman su razón de ser, sus estructuras vertebradas. Obviamente hacer entender este tipo de interconexiones y exigir cierta capacidad de abstracción a los estudiantes, más dependiendo de su edad, es altamente complejo. Para ello, los expertos optan por el aprendizaje de esos conceptos asociativos desde un enfoque constructivista. Esto conllevaría dejar de lado posiciones positivistas de la didáctica de las Ciencias Sociales, así como enfoques conductistas tradicionales. Estas nuevas orientaciones conllevan la puesta en marcha de estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje nuevos, que sean más activos y más motivadores para los egresados. El objetivo es dejar de ver la Historia como una sucesión de hechos y procesos compartimentados y aislados, dado que realmente el significado emerge de los enlaces y relaciones entre los nodos de la red (Nichol y Dean, 1997).

Este tipo de metodologías más activas deben ir además acompañadas de una potenciación de la participación de los estudiantes durante las sesiones. Exponer ideas, hablar en público y debatir, ayuda a que los adolescentes tomen parte de lo que se está exponiendo, conozcan nuevas perspectivas, y aprenden a transformar el conocimiento factual que habían adquirido en ideas y teorías con sentido (Booth, 1983).

No es posible entender un corpus de conocimiento sin concebir los conceptos que lo forman y las interdependencias que guardan con otros, pues solo a través de ellos se puede “organizar un fenómeno específico que pueda llegar a dar sentido a los procesos y acontecimientos dentro de una orientación relativamente definida” (Lee, 2011). Es necesario que el alumnado aprenda a tejer esas redes de entendimiento que de una visión, no solo amplía en extensión de la Historia como se ha hecho siempre, sino en profundidad, atendiendo a las dimensiones que conforman los conceptos dando pie a

viajar de lo concreto a lo abstracto, dejando de lado concepciones estáticas y compartimentadas.

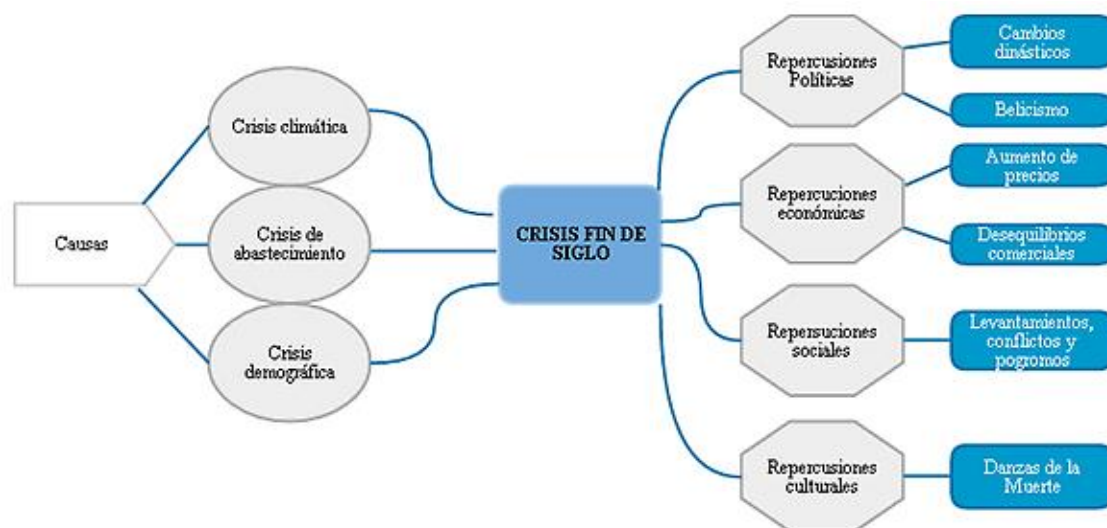
### **3. Presentación del objeto de estudio**

La experiencia del presente proyecto de innovación-investigación va a tomar como objeto de análisis el concepto crisis. En especial se centrará en la denominada Crisis de Fin de Siglo o Crisis del Siglo XIV. Para su análisis será preciso tener en cuenta que nos encontramos ante un concepto de gran amplitud, y a la hora de su análisis y posterior explicación, además de estar definido a través de sus dimensiones, estas, han sido agrupadas en dos bloques que han marcado las relaciones de causalidad existentes. Esta decisión nace a la luz de la observación previa de un alto grado de no entendimiento por parte del alumnado de las relaciones de causalidad, sin las cuales no podrían haberse hecho partícipes del modelo de aprendizaje aludiendo a dicho concepto.

La experiencia innovadora va a ser puesta en práctica en un aula de 2º de ESO en el momento en que se esté trabajando el tema correspondiente a la formación y consolidación de los reinos cristianos peninsulares. La Crisis Fin de Siglo y sus consecuencias en las Coronas de Castilla y Aragón, formarán el último bloque de dicha unidad didáctica, no obstante este proyecto ampliará los horizontes geográficos marcados, dando una visión más continental de la Crisis, imbricándola en un contexto más amplio, más completo y en consecuencia, más complejo.

El concepto seleccionado muestra una coyuntura de cambios en varios de los aspectos de la realidad medieval de finales del siglo XIII. Hablamos de una crisis de carácter general localizada en la mayor parte del continente europeo, sufrida por todos los territorios del viejo continente, con niveles de mayor o menor fuerza, y focalizada principalmente en la cuenca del Mediterráneo donde sus consecuencias fueron nefastas. Si bien no podemos considerar a este episodio como una fuerte transformación estructural, dado que se producirá una recuperación posterior que igualará niveles, al menos económicos, de las centurias anteriores, sí podemos hablar de él como un “profundo cambio en la coyuntura” (Suárez, 1980, p. 109). Será necesario analizar las diferentes dimensiones extraídas, para poder observar tanto la complejidad como la importancia y versatilidad histórica de este concepto, y su posterior aplicación didáctica.

Anteriormente, se ha destacado la importancia de trazar la relación causal existente entre diversos aspectos de la época, para poder llevar a cabo el proyecto de innovación-investigación de forma correcta y ordenada. El esquema seguido para la disección dimensional del concepto ha sido el siguiente:



Como vemos en el mapa conceptual, tres son las causas que conducirán al estallido de la Crisis Fin de Siglo, en consecuencia, todas ellas, quedan englobadas como la primera de las dimensiones a tratar. Estamos ante tres fenómenos relativamente sencillos de comprender, claros en su definición y fácilmente relacionables entre sí.

En primer lugar, será el advenimiento de lo que se ha denominado la Pequeña Edad de Hielo, lo que conllevará una notoria disminución de las temperaturas, provocando una crisis de subsistencia. Su principal consecuencia será una oleada de hambrunas que asolarán a la población europea. Hablamos de la sucesión de inviernos largos y muy crudos, siendo el resto de las estaciones bastante más frías de lo normal, a veces con intensas lluvias que desbordaban los ríos y fácilmente inundaban los campos, otras con sequías relativamente duraderas que impedían la nutrición de las plantas.

En segundo lugar, también dentro de esta primera dimensión, veremos el desarrollo de una crisis en la economía debida principalmente a la escasez de producción y la consiguiente subida de los precios, así como al inicio de unos fuertes desequilibrios comerciales, provocados, en buena medida, por la terrible pandemia que se extendió por toda la cuenca mediterránea. Hablamos de la Peste Negra, instigadora de la última de

esas tres crisis, la de naturaleza demográfica, causando un claro empeoramiento de la ya de por sí delicada situación de principios del siglo XIV. El momento de mayor mortandad se producirá entre 1346-1361. Los estudios realizados sobre el tema han apuntado que la denominada “Muerte Negra” segó la vida de entre 25 y 30 millones de personas en el continente europeo, aproximadamente un tercio de la población total.

El segundo bloque del proyecto, está basado en las consecuencias de la gran crisis del siglo XIV. Se van a tomar en cuenta los cambios más significativos que tendrán lugar durante los años de crisis y los inmediatamente posteriores a ella. Estas consecuencias serán expuestas y explicadas a través de cuatro dimensiones, y cada una de ellas, se ocupará de profundizar sobre lo que está ocurriendo en los diferentes contextos de la época: el político, el económico, el social y el cultural.

La segunda dimensión profundizará acerca del contexto político. Se tomará como punto de partida el carácter bélico del periodo y los cambios dinásticos que se dieron en consecuencia. Así pues, la Guerra de los Cien Años es tomada como el hecho de mayor importancia respecto al horizonte Europeo. En cuanto a la Península, hablamos de la Guerra de los Dos Pedros, la Guerra Civil Castellana y ya a principios del siglo XV, el Compromiso de Caspe y la entrada de los Trastámara al trono aragonés. En añadido, y durante la puesta en práctica de la unidad didáctica diseñada, se proporcionó a los estudiantes las principales características de los sistemas institucionales que regían tanto la Corona de Castilla como la de Aragón.

La tercera dimensión versa sobre las consecuencias provocadas en la economía. Las continuadas disminuciones en los niveles de producción provocaron una situación tensa en la ya de por sí rígidas relaciones económicas estamentales de la época. Los señores feudales respondieron ante la situación con un aumento de impuestos a sus siervos. Asimismo, el propio sistema provocó que la acusada bajada de productos conllevara un aumento de los precios. La mala situación que se vivía en el campo provocó que labradores y campesinos libres tomaran sus pertenencias para buscar un mejor porvenir en las ciudades, donde sin embargo, la situación no era mejor. Como era de esperar las repercusiones económicas también se habían notado y en añadido, la peste atacaba ferozmente a una población relativamente numerosa, concentrada y que contaba con unas condiciones higiénicas execrables.

El comercio se vio duramente afectado, si ya de por sí el transporte en la Edad Media era lento, caro e inseguro, la falta de productos con los que comerciar, las continuas guerras continentales y la pandemia de Peste Negra, hicieron que los intercambios se redujeran enormemente, provocando desequilibrios entre unas zonas y otras, algo muy claramente identificable en la Corona de Aragón, cuya “capital” comercial por antonomasia, Barcelona, se vio fuertemente afectada por la crisis, sobre todo por la peste. Valencia pasó a ocupar entonces su espacio, lo que conllevó movimientos en los ejes comerciales, culturales y de influencias llegadas desde el exterior.

La cuarta dimensión responde al contexto social y las consecuencias que la Crisis Fin de Siglo provocó en el mismo. Las primeras rogativas se extenderían de ciudad en ciudad, pues una “plaga” amenazaba la supervivencia humana, una supervivencia ya de por sí corta, y ahora más mermada aún por el hambre. Frente a los primeros movimientos migratorios del campo a la ciudad, estas comienzan a despoblarse ante la amenaza de peste, produciéndose desequilibrios urbanos. Las diferencias sociales son cada vez más acusadas, iniciándose movimientos discriminatorios que provocan que las diferencias sociales se agudicen entre ricos y pobres (Rubio, 1979, p. 58). De igual forma se inician persecuciones contra los judíos. Los pogromos se extienden por toda Europa, destacando el centro de la actual Alemania, el sur de Francia y la zona catalana perteneciente por entonces a la Corona de Aragón, bajo la acusación de haber envenenado las aguas y provocar la temible enfermedad bubónica.

Uno de los ejemplos que mejor que van a ilustrar la problemática social en este contexto será la denominada *Grande Jacquerie* que tuvo lugar en 1358. En ella el campesinado de varias zonas rurales de Francia se levantó en protesta por la situación de miseria reinante. En la Península también encontraremos un buen ejemplo de ello con la Rebelión de los payeses de Remensas en la Corona de Aragón, que si bien fue posterior, enraizaba en el aumento de cargas de los señores tras la crisis de producción, la muerte de grandes cantidades de población en la zona catalana y el cambio de Barcelona a Valencia como principal capital del comercio marítimo. La rebelión se inició en los estratos más bajos, a manos de los campesinos más humildes, debido a la



fuerte presión económica a la que se veían sometidos desde la cúspide de la pirámide estamental.

Por último, la quinta dimensión trata el plano de la cultural que refleja en buena medida los deseos, anhelos y percepciones surgidas en el horizonte mental de la época. En consecuencia, las Danzas de la Muerte han sido la expresión artística seleccionada para reflejar el contexto de la Crisis Fin de Siglo. No encontramos ante una representación gráfica, aunque también lo será literaria, de la muerte. Esta se verá encarnada en la figura de un esqueleto que “danza, dialoga y arrastra uno por uno a una relación de personajes habitualmente representativos de las diferentes clases sociales” (Infantes, 1997, p. 21). Morir es un hecho cotidiano en la Edad Media y más tras el devastador paso de la Peste Negra y los altísimos índices de mortandad acaecidos. Las Danzas de la Muerte van a “presentar a la muerte, no como un camino a la supervivencia, sino como una realidad propia, inmanente y revitalizada en el discurso de lo existencial” (Infantes, 1997, p. 51). Tras la Crisis Fin de Siglo la presencia de la muerte queda patente y su representación a través de elementos macabros, forman una simbiosis que coloca los cimientos de las llamadas Danzas de la Muerte.

Nos hallamos antes una serie de dimensiones que ofrecer diversos niveles de profundidad de cara a su comprensión por parte del alumnado. Todas ellas están conectadas entre sí, principalmente mediante relaciones de causalidad, y por tanto se puede ir tejiéndose una red de interrelación, influencia y entendimiento más o menos compleja. Ello, conlleva el desarrollo de un recorrido que plasma el nivel de profundización por parte del alumnado según si solo realizan un mero ejercicio de descripción de los rasgos dimensionales básicos, por lo que el grado de entendimiento sería nulo o muy sesgado. Si por otro lado, logran ir entendiendo y relacionando lo sucedido, planteando las conexiones entre unos y otros sucesos a lo largo del tiempo y la influencia que van a ir ejerciendo unos sobre los otros. Hablaríamos entonces de un recorrido bastante más profundo, donde el concepto quedaría más abstraído. Y finalmente, si los estudiantes logran tejer esa red de causalidad existente, proporcionando una visión completa de qué es y qué supuso la Crisis Fin de Siglo. Este sería un grado de profundización considerable, demostrando un nivel de comprensión



alto y un buen entendimiento interdimensional en aras de alcanzar la abstracción conceptual.

## 4. Metodología

La experiencia innovadora puesta en práctica está basada en el denominado «Learning Cycle», metodología experimental ideada por John Dewey, y consistente en la elaboración de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de un ciclo de tres fases: situar al alumno en la experiencia, actividades de observación y reflexión, formación de los conceptos abstractos a través de sus correspondientes dimensiones, y por último evaluación de lo aprendido. Siguiendo este procedimiento, y dado que la investigación había de trascurrir en un total de dos sesiones la metodología se expuso en las siguientes fases.

En primer lugar se realizó lo que podríamos considerar como una evaluación inicial, para lo que se formuló a los estudiantes una pregunta por escrito sobre qué era para ellos una crisis, y qué creían que caracterizaba una crisis medieval. Las ideas de base que fueron expuestas se podrían considerar bastante aceptables. La mayoría de ellos participó y llevó a cabo un ejercicio relativamente reflexivo sobre lo que se preguntaba, no obstante, algunos de ellos no la respondieron o bien no proporcionaron respuestas mínimamente aceptables. Esto conllevaría aproximadamente los primeros 15 minutos de la sesión inicial. A continuación se llevó a cabo la explicación de la experiencia, el acogimiento fue bastante positivo, muchos de ellos comenzaron muy motivados la experiencia, y solo un pequeño porcentaje, a penas 4 o 5 del total de los estudiantes, mostraron una auténtica y evidente indiferencia.

La segunda etapa, el inicio de la implementación del concepto, conllevó la mayor parte del tiempo disponible, aproximadamente unos 90 minutos repartidos entre las dos sesiones. Como base para la puesta en marcha del proceso se utilizaron varias presentaciones Power Point que ayudaban al alumnado a mantener la atención y no perderse. El método era sencillo, se iba presentando y explicando la información al grupo mientras se realizaban preguntas que iban profundizando poco a poco en el tema, el contexto a tratar y por último el concepto a través del recorrido de sus propias dimensiones. Algunos de los estudiantes se mostraron muy participativos, de modo que las preguntas eran recíprocas, y en buena parte de las ocasiones crecían en complejidad,

lo que resultaba muy positivo para observar los niveles de entendimiento y grados de profundización que iban adquiriendo.

Los recursos implementados durante esta fase fueron variados. Principalmente la metodología expuesta ha sido desarrollada a partir de los siguientes:

- Gráficos, a través de los cuales se vertebraron diferentes dimensiones. Hablamos de ejemplos gráficos sencillos, sin demasiadas variables, que dan una visión clara del contenido para que el alumnado pudiera comprender lo más fácilmente posible aquello que se representaba. Un buen ejemplo de ello es una gráfica que reflejaba las fluctuaciones climáticas del Medievo, señalando las temperaturas que conformaron el denominado “óptimo medieval” y el profundo enfriamiento posterior que disminuyó la producción de la tierra.
- Mapas. Estos han sido un elemento repetidamente implementado a lo largo de esta fase metodológica, por ser materiales visuales, bien ordenados y que además ayudan a situar geográficamente los diferentes sucesos. El origen y posterior expansión de la Peste Negra por la cuenca mediterránea y finalmente por la práctica totalidad del continente europeo, fue ilustrada a través de un mapa que representaba las principales zonas afectadas. Otra proyección cartográfica representaba los principales focos donde tuvieron lugar persecuciones de naturaleza religiosa, concretamente pogromos.
- Imágenes. Dado el contexto en que se desarrolló el presente proyecto, con alumnado de entre 13 y 14 años, se consideró imprescindible el uso de imágenes que llamaran su atención y con las que se pudiera romper en buena medida la dinámica teórica. Didácticamente hablando fue muy útil el uso de simbología heráldica, análisis de escudos y su origen para la explicación de la dimensión política y los cambios dinásticos acaecidos tras la Crisis. De igual forma observar y analizar el papel social y la indumentaria de un “médico de la Peste” por ejemplo resultó ameno y despertó el interés de los estudiantes.
- El uso de fuentes primarias fue más reducido de lo que hubiera deseado dadas las circunstancias y la falta de vocabulario, conocimientos previos y capacidad

de abstracción de los estudiantes. Así pues, esta quedó reducida al trato de representaciones pictóricas, básicamente de monarcas destacados de la época y acontecimientos clave como el Compromiso de Caspe. Respecto a la quinta dimensión (Danzas de la muerte) y dado que se prestaba a una mayor representación plástica, opté por algunas pinturas al respecto. En añadido y para implementar que nos encontrábamos ante un género artístico más allá de la pintura, escogí un fragmento de un poema literario de la época. Este se configuraba como un claro ejemplo de la realidad que las Danzas de la Muerte pretendían transmitir más allá de su simbología.

- Por último el uso de líneas del tiempo, pequeños árboles genealógicos y mapas conceptuales fue clave para la buena práctica metodológica iniciada. Sin ellas hubiera sido cuasi imposible pasar al segundo nivel del «Learning Cycle», donde, con ayuda del docente, los estudiantes deben comenzar la construcción y elaboración del concepto a través una red de significados. Todo el material resultó muy útil, logrando poco a poco erigir una concepción más profunda pese a que en ocasiones y ante algunas de las dimensiones, primara una proyección mental más superficial.

La tercera fase del método aplicado, pasa por la transferencia y aplicación de lo aprendido. Para ello y tomando como principal referente el concepto a trabajar, se formularon un total de cinco cuestiones individuales, cada una en referencia a una dimensión. Decir que pese a que la Crisis Fin de Siglo fue tratada en lo posible en el marco europeo, la unidad didáctica a implementar, hizo que se diera una profundización concreta en el marco Peninsular, principalmente respecto a las dos Coronas preponderantes.

Los procedimientos de obtención de información para evaluar la experiencia fueron los que continúan:

1. **“Explica este esquema con tus palabras relacionando las diferentes CRISIS entre sí (desde la 1 a la 4).”**



Lo pretendido a través de este sencillo esquema era, en primer lugar, que observaran en su conjunto la situación previa a la Crisis Fin de Siglo, y que tras ello fueran capaces de construir la red de relaciones de causalidad existentes para acabar desembocando en los porqués del concepto a tratar.

2. **“¿Qué es un cambio dinástico y por qué crees que se produce durante la Crisis Fin de Siglo?”**

Esta cuestión versaba sobre la segunda dimensión que pretendía ahondar en algunas de las consecuencias de naturaleza política que tuvieron lugar tanto durante el periodo de Crisis. Se pretendía que reflexionaran sobre porqué en momentos de mayor incertidumbre parecen proliferar trascendentales cambios en los principales núcleos de poder.

3. **“Económicamente la Corona de Aragón se vio más afectada por la crisis que la de Castilla ¿A qué se debe esto?”**

La dimensión económica fue formulada en término más concretos dado que las diferencias existentes en la Corona de Castilla y Aragón proporcionaban un buen ejemplo de diferenciación de consecuencias económicas según unas zonas u otras. La

intención con ello era que, además de lograr señalar dichas diferencias justificaran las razones, tomando información de otras dimensiones como por ejemplo, el complejo y belicista contexto político o la expansión de la Peste Negra en el Mediterráneo.

**4. “Como hemos visto, en momentos de crisis surgen revueltas sociales. ¿Por qué pasa esto? Razona tu respuesta.”**

Esta cuestión de índole reflexiva pretendía obtener respuestas que remarcaran la debilidad del estricto sistema medieval en un momento dado, y cómo parte de la sociedad, básicamente los estratos más humildes, se levantaba en consecuencia la situación vivida y ante quien lo hacían, señalando con ello la percepción que ellos mismos poseían sobre la ordenación social de la época. Los denominados pogromos también se reflejaban en esta cuestión, así como su justificación contextual.

**5. “Describe que ves en esta imagen de las Danzas de la Muerte. ¿Qué simbolizan?”**



Por último nos hallamos ante una cuestión de naturaleza reflexiva, más allá de una descripción previa de los que en la imagen veían, se pretendía la conexión de la simbología con la realidad de la época, con el contexto que se representa, y dos ideas vertebradoras: la universalidad de la muerte y la muerte igualadora.

## 5. Presentación de resultados

Las presentes actividades fueron realizadas en una de las vías del 2º curso de la ESO, donde un total de 28 alumnos y alumnas de entre 13 y 15 años respondieron a un total de cinco cuestiones acerca de la Crisis Fin de Siglo.

Esta cuestión constituía el último punto del tema que el momento de la realización de la prueba, se estaba impartiendo. No había sido impartida con anterioridad y no poseían conocimiento alguno de la misma. Dado que la impartición de la unidad didáctica correspondiente fue realizada por mí misma en los días posteriores al inicio de este ejercicio, puede asegurar que se ofreció una contextualización lo más aproximada posible. Sin embargo, la unidad didáctica era limitada en su contenido para dar una visión amplia de la Crisis Fin de Siglo, lo que supuso un obstáculo, dado que trataba esta etapa en el contexto peninsular, afectando en consecuencia a los contextos de la Corona de Castilla y la Corona de Aragón exclusivamente. No obstante, consideré imprescindible proporcionar una visión más amplia que abarcara puntos clave de la esta crisis que afectó a todo el continente europeo algo que en ningún caso podía pasarse por alto. Así pues, la gran crisis climática y de producción, la expansión de la peste negra o la Guerra de los Cien años fueron explicados para proporcionar un marco histórico lo más completo posible.

Por supuesto todo ello supuso, no solo un incremento del tiempo necesario para poner este proyecto en marcha, sino un aumento de la dificultad para el alumnado dado que contaban con más información que la aparecida en el libro, algo que incluso llega a hacer dudar o a otros molesta dado que su principal preocupación es la calificación de aquellos contenidos que entran en sus exámenes. Evidentemente, al ser este el último punto del tema a implementar, se evaluaría como el resto de los contenidos de la unidad didáctica en el examen correspondiente. Sin embargo las actividades aquí analizadas no formaron parte de dicho examen formal, se les advirtió por ello de que estas cuestiones no serían calificables de forma que afectaran a su nota en la asignatura. Esto supuso sin duda otro de los factores definitorios a la hora de realizar las actividades, no obstante, la respuesta general fue bastante positiva, aunque claro está, algunos de los estudiantes pusieron muy poco esfuerzo en ello, ya sea contestando vagamente o sin esforzarse

realmente en la reflexión de sus respuestas o las conexiones que podrían darse entre unas dimensiones y otras. No me cabe duda de que en ocasiones se impuso “la ley del mínimo esfuerzo”.

Por otro lado, es necesario destacar el flaco favor realizado por el horario de clases a los egresados de este curso. Las tres horas reservadas a la asignatura de Ciencias Sociales se repartían en tres días consecutivos, siendo estos miércoles en el horario de 8.00-8.55 de la mañana, los jueves de 8.00-8.55 de la mañana y por último los viernes de 13.40-14.35. En consecuencias vemos como el grupo contaba con dos clases a primera hora de la mañana, algo que hacía que los estudiantes estuvieran bastante calmados pero a su vez muy pasivos, sin duda, era complicado que se animaran a hacer preguntas o tomaran una actitud más dinámica hasta llevar al menos 30 o 40 minutos en el aula. Mientras, la hora de los viernes conllevaba todo lo contrario, normalmente estaban muy activos pero hasta el punto de alterados, excesivamente habladores e incluso algunos mostraban el cansancio lógico a esas alturas de la semana. Este es otro de los factores a destacar, afectando sin duda de forma bastante negativa en cuanto a la recepción de la información y la reflexión sobre la misma.

Los datos que se exponen a continuación corresponden a los alumnos y alumnas de 2º B, el ejercicio fue también realizado en 2º A, sin embargo hubo ciertos problemas organizativos en uno de los días clave para la explicación del concepto, debido a otro proyecto que el centro había puesto en marcha con ellos tanto en la asignatura de Ciencias Sociales como la de Lengua castellana y Literatura, debido a ello y a la falta de un nutrido grupo de los estudiantes, la vía A ha sido excluida del estudio. El análisis de datos se ha hecho a través de cinco cuestiones, cada una en referencia a las dimensiones extraídas de la Crisis Fin de Siglo. A su vez, cada dimensión, ha sido categorizada en una jerarquía que de menor a mayor expresa el nivel de comprensión y/o abstracción alcanzado por cada uno de los egresados que tomaron parte en este proyecto. A continuación se expone la categorización:

- 1. ¿Comprende la conexión existentes entre la crisis climática, crisis de subsistencia, crisis económica y crisis demográfica? ¿Logra entender que, al influirse unas a otras, la gravedad de sus consecuencias en el contexto**

**aumentan y finalmente se constituyen como las causas desencadenantes de la Crisis Fin de Siglo?**

**Categoría -1.** Realiza un mero ejercicio descriptivo de los contenidos. No relaciona los elementos entre sí, cada una de las causas quedan completamente aislada del resto. No comprende las relaciones causales.

**Categoría 1.** Explica de forma aproximada el contenido, logrando poner en relación como máximo dos de las causas, plasma que una influye sobre otra, no logra interrelacionarlas con el resto.

Ejemplo I. “Los climas fríos hacían que la supervivencia fuera difícil, hubo una pequeña edad de hielo luego eso haría que las cosechas fueran malas.”

**Categoría 2.** Capacidad para explicar el contenido poniendo en relación hasta tres elementos causales, explicando además la interrelación existente. No habla de la Crisis Fin de Siglo como resultado del deterioro anterior.

Ejemplo I. “Al haber pocas cosechas aumentaron los precios y apenas podían comer.”

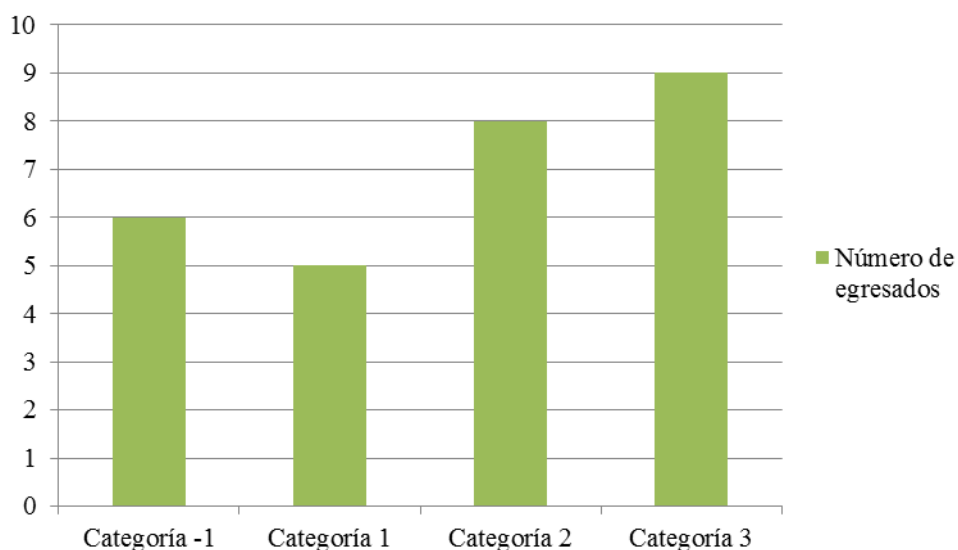
**Categoría 3.** Explica los contenidos de forma bastante concisa. Es capaz de relacionar todos los elementos y explicar el porqué de ello. Teje una red de causalidad a través de la cual demuestra comprender que no está ante sucesos aislados, sino que existe una clara y lógica conexión. Concluye además que la crisis Fin de Siglo es el fruto de todo ello, e incluso añade otros elementos ajenos a lo expuesto en el esquema proporcionado.

Ejemplo I. “En la crisis climática hubo mucho frío y una pequeña edad de hielo debido al frío. Las cosechas fueron menores y surgió una crisis de producción. Debido a que no había alimentos, hubo muchas hambrunas y poco comercio por lo que surgió la crisis en la economía, y como la gente no podía comer bien porque había escasos alimentos que eran muy caros, la gente enfermó y murió surgiendo una crisis demográfica con la peste.”

Ejemplo II. “Todas estas crisis llevan a las mismas consecuencias y a una gran crisis.”



## Causas Crisis Fin de Siglo



Nº ALUMNO/A	CATEGORÍA -1	CATEGORÍA 1	CATEGORÍA 2	CATEGORÍA 3
001			X	
002				X
003			X	
004				X
005			X	
006		X		
007				X
008			X	
009	X			
010			X	
011	X			
012		X		
013				X
014				X
015				X
016			X	
017		X		
018		X		
019	X			
020	X			
021			X	
022				X

023		X		
024	X			
025			X	
026				X
027	X			
028				X
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>9</b>

2. ¿Asimila la idea de “cambio dinástico” y sabe realmente qué es y qué supone? ¿Comprende la relación existente entre un periodo de crisis en que se debilita el poder de un rey, aprovechado por otros para llevar a cabo un enfrentamiento o usurpación del trono? ¿Logra plantearse la relación existente entre ello y la Crisis Fin de Siglo?

**Categoría -2.** No aparece una definición clara o aproximada, ni se ofrece una explicación a la cuestión planteada.

**Categoría -1.** Se propone una explicación pero sin que sea posible dar una justificación al no contar con una idea clara sobre qué es un cambio dinástico.

Ejemplo I. “Los reyes no son capaces de llevar a cabo tareas tan grandes, por eso la familia real deja el trono.”

**Categoría 1.** Se proporciona al menos la definición correcta, aunque no se logra establecer una relación entre “cambio dinástico” y “Crisis Fin de Siglo”. Se proporcionan razones que justificaría este cambio de formas más sencilla, donde la Crisis no jugaría un papel relevante.

Ejemplo I. “Murieron reyes sin descendencia, la gente tenía que nombrar un nuevo rey.”

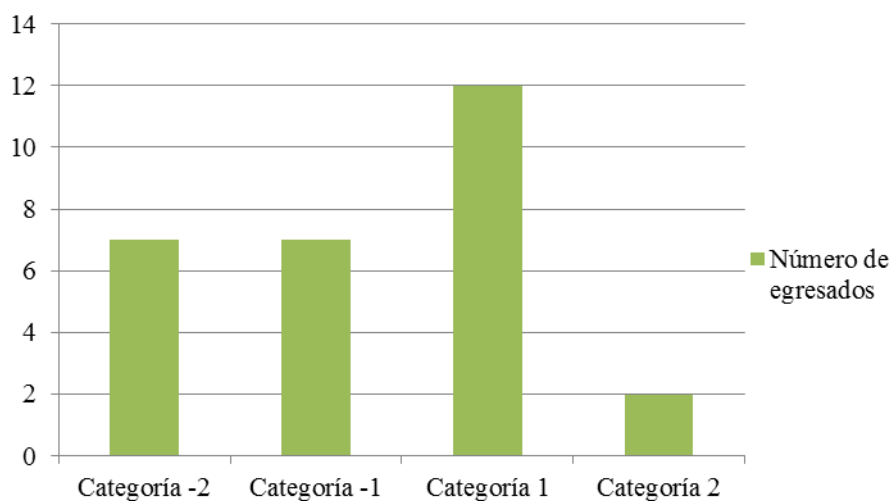
**Categoría 2.** Además de la definición se logra establecer la relación existente. Comprende que el contexto de crisis hace tambalearse el poder e incluso llegando a darse transformaciones importantes, incluidos los cambios dinásticos. Se establece una relación causa-consecuencia.

Ejemplo I. “Es un cambios en la familia real y su descendencia y se produce porque el rey estaba débil.”

Ejemplo II. “Un cambio dinástico es cuando el reinado cambio de corona a otra familia y se produce en la crisis porque había muchos más conflictos.”

Ejemplo III. “Una cambio de dinastía es un cambio de una familia real a otra porque la gente aprovecha más cuando estás débil.”

### Consecuencias políticas Cambios dinásticos



Nº ALUMNO/A	CATEGORÍA -2	CATEGORÍA -1	CATEGORÍA 1	CATEGORÍA 2
001			X	
002				X
003			X	
004		X		
005			X	
006	X			
007			X	
008	X			
009	X			
010	X			
011	X			
012		X		
013		X		
014			X	
015			X	
016		X		
017	X			
018			X	
019			X	
020			X	
021			X	
022		X		

023				X
024			X	
025		X		
026	X			
027			X	
028		X		
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>2</b>

**3. Ejemplificado a través de la Corona de Aragón ¿Entiende por qué las consecuencias económicas de la Crisis Fin de Siglo no fueron similares en todo el territorio peninsular? ¿Comprende el origen de los desequilibrios comerciales? ¿Tiene en cuenta la influencia de la peste y las consecuencias de la alta mortalidad en tierras aragonesas?**

**Categoría -1.** No se exponen razones que puedan proporcionar una explicación mínima a la cuestión.

**Categoría 1.** Plantean pocas o muy pocas razones necesarias para lograr una explicación. Realiza un mero ejercicio de enumeración o nombramiento de una o varias, de forma inconexa.

Ejemplo I. “Castilla estaba situada en zona mejor que Aragón que tenía menos tierras y por la peste y los precios.”

Ejemplo II. “Estaban cerca del mar, una zona más afectada.”

**Categoría 2.** Plantea varias razones justificantes y es capaz de explicar la interrelación existente entre ellas. No comprende por qué las consecuencias de la crisis difieren en unos territorios u otros.

Ejemplo I. “Murió mucha gente por las ciudades de la costa donde llegó la peste negra.”

Ejemplo II. “El comercio disminuyó debido a la peste, los alimentos eran escasos y más caros.”

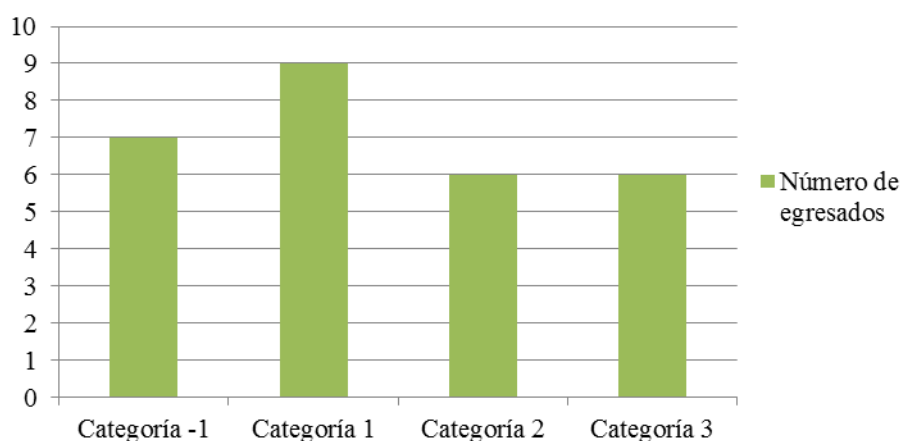
**Categoría 3.** Expone un amplio número de razones y sabe explicar la conexión existente, comprendiendo, en consecuencia, las relaciones de causalidad. Justifica porqué en una Corona los efectos tienen una intensidad mayor o menor que en otra.

Ejemplo I. “Hubo revueltas en Cataluña, la Corona de Aragón dejó de tener mucho comercio en Cataluña y la ciudad de comercio marítimo pasó a estar en Valencia y

por las epidemias que mataban a la gente, porque principalmente afectó a las ciudades costeras que comerciaban mucho. En Castilla no comerciaban con el Mediterráneo.”

Ejemplo II. “Primero porque la peste negra afectó más a la Corona de Aragón que a la de Castilla y porque la Corona de Aragón tenía costa en el Mediterráneo y más reino allí y la de Castilla no.”

### Consecuencias económicas Aumento de cargas y desequilibrios comerciales



Nº ALUMNO/A	CATEGORÍA -1	CATEGORÍA 1	CATEGORÍA 2	CATEGORÍA 3
001			X	
002		X		
003	X			
004	X			
005		X		
006	X			
007				X
008				X
009			X	
010	X			
011	X			
012	X			
013				X
014				X
015				X
016	X			
017		X		
018			X	

019		X		
020		X		
021			X	
022			X	
023				X
024		X		
025		X		
026		X		
027		X		
028			X	
TOTAL	7	9	6	6

**4. ¿Comprende el contexto social de la época, explicando qué tipo de influencia ejerció en él la Crisis Fin de Siglo? ¿Encuentra sentido a la aparición de conflictos, levantamientos o revueltas sociales tras una época de mayor incertidumbre económica y variantes monárquicas?**

**Categoría -2.** No se exponen razones que puedan proporcionar una explicación mínima a la cuestión.

**Categoría -1.** Proporciona una somera explicación sin ahondar en el contexto de la época, ni exponer ninguna de las redes de influencia existentes.

Ejemplo I. “Porque los pueblos no estaban satisfechos con lo que pasaba y se quejan.”

Ejemplo II. “Los campesinos no tenían nada de lo que alimentarse y se iban a quejar a los nobles.”

**Categoría 1.** Expone la problemática existente en el contexto social, identifica algunos de los conflictos que surgen, intuye las razones por lo que ello ocurre o puede llegar a ocurrir pero no lo justifica.

Ejemplo I. “La gente sale a protestar por las injusticias, la gente campesina no podía ni comer.”

Ejemplo II. “La gente está desesperada y en vez de esperar a ver qué hace el rey forman revueltas para que arreglen su situación.”

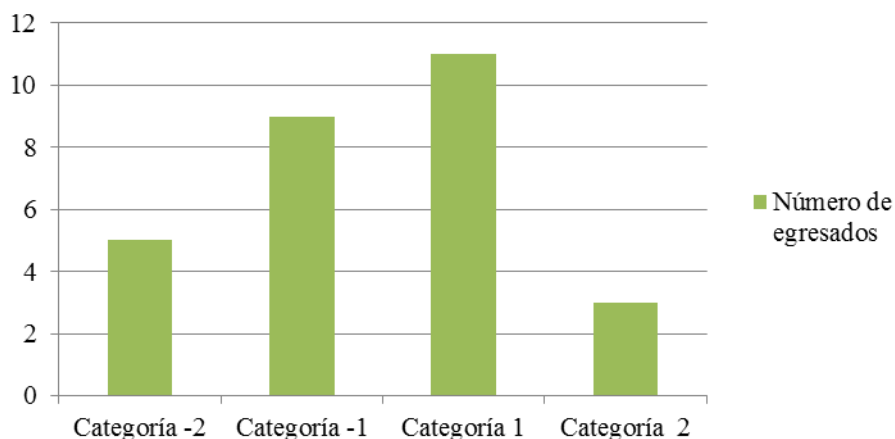
Ejemplo III. “Hubo revueltas de campesinos y persecuciones contra los judíos y problemas con quienes mandaban.”

**Categoría 2.** Comprende el contexto social de la época, y los motivos por los cuales se dan distintos tipos de problemáticas explicando el porqué de las mismas. Realiza (alguno de ellos) un ejercicio de presentismo respecto a la crisis actual.

Ejemplo I. “Porque la pobreza se expande, no tenían dinero para los impuestos, había mucha hambre y las enfermedades acechaban, por esto había muchas revueltas y problemas pidiendo explicaciones a los nobles. Los judíos también se les perseguían porque se les echaba culpa de la peste. Ahora no es lo mismo pero lo que hay son huelgas para quejarse a los políticos.”

Ejemplo II. “Surgen revueltas sociales debido al hambre, también hay guerras y enfermedades... pues la gente se mueve, cada vez hay más desesperación por no morir. Hoy también hacen campañas o protestas, pero la crisis es de la economía.”

### Consecuencias sociales Persecuciones y revueltas



Nº ALUMNO/A	CATEGORÍA -2	CATEGORÍA -1	CATEGORÍA 1	CATEGORÍA 2
001		X		
002			X	
003		X		
004		X		
005	X			
006	X			
007			X	
008				X
009		X		
010	X			

011	X			
012		X		
013		X		
014			X	
015			X	
016		X		
017			X	
018			X	
019		X		
020			X	
021			X	
022			X	
023				X
024	X			
025		X		
026			X	
027			X	
028				X
TOTAL	5	9	11	3

1. **¿Logra comprender la simbología de las Danzas de Muerte y relacionarla con el contexto de la época? ¿Identifica y entiende las reminiscencias psicológicas que la Crisis Fin de Siglo provocó en sus contemporáneos, expresando su “obsesión por la muerte” a través de este tipo de manifestación artística?**

**Categoría -1.** Realiza un ejercicio descriptivo, no lleva a cabo ningún tipo de conexión.

**Categoría 1.** Identifica las figuras representadas y simplemente hablan de lo que simbolizan.

Ejemplo I. “A un papa y un noble danzando con esqueletos que representan la muerte.”

Ejemplo II. “Los esqueletos, que simbolizan la muerte, llevan a sus víctimas que les siguen en danza, significando que les llevan a la muerte.”

**Categoría 2.** Comprende la simbología, entendiendo que la muerte está muy presente en los horizontes mentales de las personas de la época. Se hace mucho hincapié en la idea de que la muerte es un elemento “igualador”.



Ejemplo I. “Simbolizan la muerte. Son dos esqueletos bailando y llevándose a un obispo y a un noble, simbolizando que la muerte se lleva a todos, sean de la clase social que sean.”

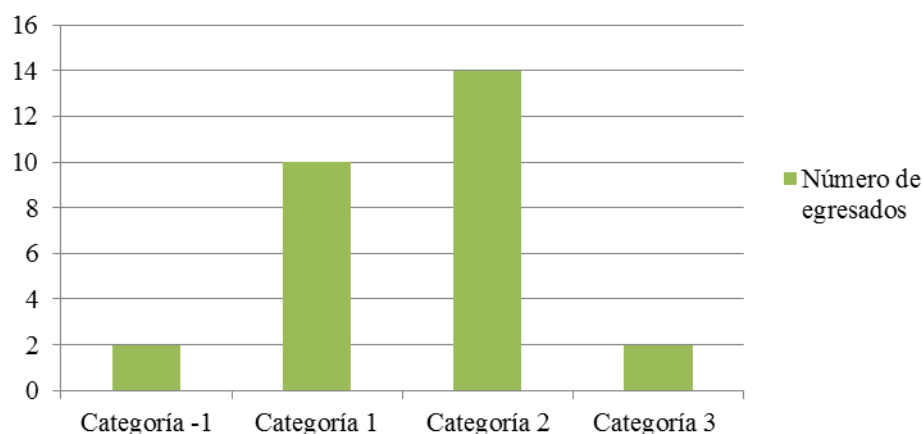
Ejemplo II. “Simboliza que la muerte está bailando y se lleva a todo el mundo tanto a ricos como a pobres. La peste mataba a muchas personas, daba igual si era el Papa o un pobre.”

**Categoría 3.** Logra alcanzar la categoría 2, proporcionando además una justificación y poniéndolo en relación con el contexto de la Crisis Fin de Siglo.

Ejemplo I. “Esta es una manera de plasmarlo así la gente proyecta que la muerte se expande rápido sobre todo por las enfermedades y que a todos llega.”

Ejemplo II. “Esta imagen simboliza consecuencias psicológicas, esto era porque había muchas enfermedades, mala higiene, morían sus familias... entonces la gente tenía cerca la muerte y se representaba a través del arte y la literatura.”

### Consecuencias culturales Las Danzas de la Muerte



Nº Alumno/a	Categoría -1	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
001		X		
002		X		
003				X
004		X		
005			X	
006		X		
007		X		
008			X	

009			X	
010		X		
011			X	
012		X		
013			X	
014			X	
015				X
016			X	
017			X	
018			X	
019			X	
020			X	
021		X		
022	X			
023		X		
024	X			
025			X	
026			X	
027			X	
028			X	
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>2</b>

## 6. Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente proyecto de investigación muestran una clara diferenciación en los niveles de entendimiento de las diferentes dimensiones y sus rasgos vertebradores respecto al concepto trabajado. A continuación se analizarán los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones según la categorización confeccionada a la luz de las respuestas dadas por los estudiantes.

En la primera dimensión podemos observar como la mayor parte de los egresados, un total de nueve, han alcanzado la categoría 3, es decir, el nivel de entendimiento más alto, logrando interrelacionar las diversas causas de la Crisis. Considero que esta ha sido una de las dimensiones más sencilla de comprender, debido a las lógicas relaciones internas que componen la propia dimensión. De hecho, la categoría 2 ha sido alcanzada también por un alto número de alumnos/as, un total de 8. Llevar a cabo las conexiones existentes y extraer conclusiones de ello, requería una reflexión sencilla que un tercio de la clase ha logrado forjar sin problema. En añadido, la cuestión a través de la cual se ha realizado la evaluación, fue planteada mediante un esquema sencillo y claro, que ha

permitido a los estudiantes exponer de forma bastante coherente lo que se pretendía. Hay que destacar que a esta cuestión, se le dedicó un mayor lapso temporal que al resto por ser la primera y disponer aún de bastante tiempo. Además, un total de cinco egresados han alcanzado la categoría 1, donde las relaciones causales plasmadas han sido de un máximo de dos de los elementos planteados. Muchas de las respuestas correspondientes a este nivel mostraban claramente que habían sido hechos muy rápido, de hecho algunos de ellos/as demostraron una actitud bastante desgana aludiendo a que se requería una respuesta demasiado larga. Finalmente seis egresados se han quedado en la categoría -1, donde las causas quedan compartimentadas unas de otras. Respecto a ello, quizá el esquema podría haberse planteado de una forma más cohesionada, sin embargo para la mayoría ha resultado claro, permitiendo respuestas coherentes. Tras la observación llevada a cabo en el aula, puedo concluir que estos seis individuos prestaron en general una menor atención, y si bien se vieron atraídos por los rasgos que definían la crisis demográfica (peste negra, médicos de la peste, alta mortalidad...) el resto del recorrido dimensional fue menos atractivo para ellos.

La segunda cuestión resultó una de las más complejas a la hora de su abstracción, posiblemente debido, tanto a la falta de conocimientos, vocabulario y familiarización con términos políticos propia de su edad, así como por los dos rasgos a través de los que se implementó la dimensión, no tanto el belicismo como el cambio dinástico. Idea en la que posteriormente se centró la pregunta a evaluar. Teniendo esto en cuenta, solo dos personas lograron alcanzar el nivel más alto de comprensión y abstracción conceptual. Un total de doce, una cifra considerablemente alta, se han situado en la categoría 1. Señalar que las razones proporcionadas por parte de los egresados mezclaban diferentes ideas y contenidos que yo misma había explicado durante las sesiones en que se desarrolló la unidad didáctica, de manera que puedo asegurar que no habían asimilado, al menos cronológicamente hablando, el devenir lo explicado. Como ya he dicho, hubo cierta problemática en la comprensión de qué era y qué suponía un cambio de dinastía, de ahí que siete estudiantes no hayan sido capaces de responder la cuestión de forma coherente, al no comprender verdaderamente el rasgo definitorio de la dimensión. Por último, otros siete individuos, se han quedado en categoría -2, algunos de los alumnos/as coincide con los que alcanzaron bajos niveles de entendimiento en la

dimensión anterior (009-011-017), por lo que lo podríamos achacarlo a la falta de interés y/o atención. Respecto al resto, creo que la pregunta pudo resultar un tanto aislada, sin proporcionar demasiado espacio para realizar un ejercicio reflexivo de interconexiones internas, ni mucho menos relaciones interdimensionales.

La tercera dimensión ha proporcionado unos resultados más compensados en cuanto a los niveles de entendimiento plasmados. Las dos categorías de mayor rango, donde la diferencia quedaba remarcada por la justificación de las razones aportadas, han sido alcanzadas por un total de doce alumnos, seis en la segunda y seis más en la tercera. Esto demuestra que prácticamente el 50% del alumnado llevó a cabo la abstracción en buena medida y además supo aplicar el concepto trabajo en el contexto concreto de la Corona de Aragón. Durante la unidad didáctica que yo misma impartí, se explicó la formación y desarrollo de dicha Corona, haciendo hincapié en su sistema económico y su expansión territorial. Sin duda, los estudiantes que han alcanzado las categorías 2 y 3, han realizado un trasvase de esos contenidos para dar respuesta a la cuestión planteada, reflexionando sobre la información conocida hasta abstraer las razones que a esta dimensión conciernen. Respecto a la categoría 1, nueve alumnos, no han logrado llevar a cabo el ejercicio reflexivo sean limitado a transcribir ideas. En la categoría -1, volvemos a encontrar a varios de los alumnados que ya nutrían estos niveles negativos anteriormente (006-010-011), respecto a los cuales reitero las causas explicadas anteriormente. En cuanto al resto de estudiantes englobados en esta categoría, contemplo la posibilidad de que la exigencia de dar una explicación a través de la Corona de Aragón, haya podido prestarse a confusión y no hayan sabido cómo abordar la pregunta, incluso puede que la abstracción se haya visto frenada al recorrer la dimensión hacia algo concreto.

La cuarta cuestión ha alcanzado resultados bastante satisfactorios, tres de ellos han alcanzado un nivel de comprensión alto, yendo más allá del propio entendimiento, interrelación y justificación de los rasgos dimensionales, hasta llegar a hacer reflexiones de naturaleza presentista. Claramente influenciados por el contexto actual, han sido capaces de establecer relaciones fundadas entre el pasado y el presente, incluso observé in situ ciertos elementos de empatía histórica. La categoría 1, nutrida por un total de

once estudiantes, ha sido la más concurrida en esta dimensión, mostrando un nivel de comprensión más superficial, pero válido, en cuanto a la explicación de la situación existente. Esto ha podido verse causado por un número demasiado alto de problemáticas (conflictos, revueltas, rogativas, pogromos) expuestas para el nivel del que partían que ha provocado que se quedaran en lo anecdótico, sin mayor grado de profundización. Los nueve egresados de la categoría -1, no han logrado apenas proporcionar información válida pese a que la mayor parte de ellos mostraron interés a priori por medio de preguntas. Los cinco perteneciente a la categoría -2, vuelven a reflejar a los estudiantes que generalmente se han mostrado más desinteresados (006-010-011).

Por último, la quinta dimensión, ha sido en términos generales la que ha proporcionado resultados más positivos, a su vez considero necesario destacar que era la dimensión más visual, tanto en su explicación de Power Point como en la cuestión de evaluación de la experiencia algo que sin duda resultó muy positivo de cara a que los estudiantes contaran con un elemento a través del cual dar su explicación dimensional. En añadido, pude observar como las Danzas de la Muerte llamaron mucho su atención, generando un aluvión de preguntas, lo que me condujo a iniciarles en la idea de cómo el ser humano utiliza el arte para plasmar lo que vive, percibe y siente del mundo que le rodea. Este ejercicio común, condujo a interesantes reflexiones y estas a su vez, a un mayor ahondamiento en este aspecto del concepto. Pese a que solo tres individuos alcanzaran el mayor nivel de comprensión, un total de catorce llegó a identificar claros rasgos de representación y simbología logrando explicarlos. Un total de diez, alcanzó la categoría 1, el problema de ello residió en la formulación de la pregunta al pedir una descripción previa, haciendo que muchos se quedarán en ese punto. Los buenos resultados de esta quinta cuestión se denotan claramente al comprobar que solo dos personas se han quedado en la categoría negativa. Concluyo que ello se debió a falta de tiempo dado que esta era la última de las cuestiones, y dichos alumnos (022-024) no han sido asiduos a estar en los niveles negativos durante el resto de la investigación.

Veamos a continuación las conclusiones generales extraídas del estudio.

En primer lugar, considero que la selección del concepto ha sido bastante acertada para el alumnado de 2º de ESO. Los estudiantes ya disponían de una base bastante

sólida desde la que partir, pues durante todo el curso habían profundizado en cómo funcionaba el mundo medieval a nivel político, económico, social y cultural. Algo imprescindible para poder entender los rasgos vertebradores de cada dimensión y assimilarlas, y más tal y como las planteé, diferenciando unos y otros contextos para hacerlo más comprensible. No obstante y a su vez, he observado cómo ello pudo provocar una visión un tanto compartimentada de los contenidos, aunque la mayoría ha sido capaz de interrelacionarlos.

En segundo lugar, destacar que el alumnado capaz de obtener altos niveles de entendimiento en la primera cuestión, ha logrado alcanzar niveles bastante altos de comprensión sobre el resto de las dimensiones. Por lo tanto, aquellos que han tejido la red de causas de la Crisis Fin de Siglo, han partido de una base más sólida para construir el concepto.

Los estudiantes correspondientes a la numeración 008 y 023, han alcanzado los niveles de entendimiento más alto de todo el grupo en la práctica totalidad de las dimensiones. En el caso concreto de la alumna 008, se mostró altamente interesada durante todas las sesiones, se encontraba en primera fila, prestando mucha atención y transcribiendo lo que se iba explicando. Respecto al alumno 023, ocupaba uno de los asientos de la última fila de la clase, no obstante su nivel de atención fue muy alto, realizaba continuas preguntas y se acercó a resolver dudas durante el desarrollo de las cuestiones por escrito. En resumen, el problema no estaba en que muchos de los estudiantes carecieran de la capacidad necesaria para un buen entendimiento, sino que se debió a una clara falta de atención reiterada.

En cuanto a los recursos utilizados, los Power Point fueron recibidos de muy buena gana por los estudiantes, incluso el delegado solicitó que fueran colgados en la plataforma “Alexia” de la que el profesorado se sirve para compartir contenidos y calificaciones con los egresados. Por otro lado, ha quedado patente que las cuestiones más teóricas que no mostraban materiales demasiado visuales, han sido peor asimiladas que las que sí contaban con ellos. Por tanto concluyo que una imagen o un pequeño esquema ayudaron enormemente a la plasmación de la información adquirida haciéndolos a su vez más atractivo.

Respecto a la temporalización, dos sesiones resultaron suficientes pero no fueron organizadas de forma totalmente coherente por mi parte. La primera y última dimensión, disfrutaron de un mayor margen de tiempo, mientras que las dimensiones dos, tres y cuatro, que a su vez era las más densas, fueron implementadas de forma muy concentrada por temor a que no hubiera tiempo suficiente. Este fallo de cálculo fue, sin duda, un error de importancia que condicionó la profundización dimensional.

Otro de los errores cometidos por mi parte fue sobrestimar la capacidad de los estudiantes para dominar ciertos conceptos básicos, no obstante considero que pude subsanarlo y aclarar sus dudas de esta naturaleza. A tenor de ello, algo que me veo obligada a destacar, y que además me sorprendió enormemente, fue que una de las primeras preguntas realizadas por una alumna fuera: “¿Qué diferencia hay entre una causa y una consecuencia?”. Partiendo de ello, la explicación de la experiencia hubo de ser bastante minuciosa. Los resultados avalan que no hubo problemas realmente graves a la hora de que fueran tejiendo las diferentes relaciones tanto dentro de la propia dimensión, como entre unas y otras.

Como ya apunté en otro de los apartados, el hecho de las cuestiones a evaluar no formaran parte de un examen oficial, condicionaron sin duda las ganas, la motivación y el interés de los estudiantes, al no haber una recompensa calificativa de peso. Y pese al entusiasmo mostrado en primera instancia, este fue decayendo conforme avanzaba el proyecto. De cara al futuro espero poder plantear tanto las explicaciones, como las cuestiones y actividades de una forma más atractiva para mis estudiantes, aunque claro está que no todos ellos se verán movidos por los mismos gustos e intereses.

La metodología “Learning Cycle” resulta a grandes rasgos, bastante positiva dado que permite un proceso de enseñanza-aprendizaje por fases que pueden acelerarse o ralentizarse dependiendo de los ritmos de los alumnos, además es progresiva algo que resulta beneficioso al tratar conceptos como en este caso. Pero es justo aquí donde reside el problema. Piaget ya destacó en sus estudios, los obstáculos cognitivos del ser humano adolescente a la hora de llevar a cabo una abstracción conceptual, algo que tras la experiencia, puedo asegurar que ha resultado terriblemente complejo. De igual forma,

la cualidad de interdependencia de conceptos asociativos que definía Lee, es algo que les resulta también muy difícil de asimilar, dado que ven la Historia como algo más compartimentado, según siglos, épocas y eras. Asimismo, la profundización en ideas concretas les resulta aún, sin duda debido a su edad, un trabajo material muy costoso y que evidentemente no despierta su interés. Destaco la capacidad de la mayor parte de ellos para mostrar cierta empatía hacia las sociedades y gentes del pasado, por ello concluyo que abordar algunos temas históricos o artísticos desde esta perspectiva podría ser una idea muy interesante para ahondar en algunos conceptos de importancia.

Finalmente añadir que realizar esta experiencia ha resultado muy satisfactorio para mí, tanto a nivel académico como personal. Es gratificante poder observar a como los estudiantes se desarrollan en el aula, cómo trabajan, dudan, te plantean preguntas, etc. Sin duda, la mayor parte de ellos se han mostrado dispuestos y han colaborado en esta labor, esforzándose por cumplir con las instrucciones que les iba proporcionando.

Considero que la innovación es algo muy necesario y más en el contexto educativo, donde se formará a los futuros ciudadanos, quienes habrán de desarrollarse en un mundo con unos paradigmas, sino más complejos, seguro más difusos que los actuales. Creo que este tipo de experiencias son bastante útiles, pero como en este caso, el aprendizaje por conceptos ha de ser aplicado sobre todo a conceptos de alta transversalidad, mayor de la que posee el objeto de esta investigación.



## 7. Bibliografía

Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.

Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

Fagan, B. (2008). *La pequeña Edad de Hielo. Cómo el clima afectó a la Historia de Europa (1300-1850)*, Ed. Gedisa, Barcelona.

García de Cortázar, J.Á., Sesma Muñoz, J.Á. (2008). *Manual de Historia Medieval*, Ed. Alianza, Madrid.

Infantes, V. (1997). *Las Danzas de la Muerte. Génesis y desarrollo de un género medieval (siglos XIII-XVII)*, Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Nichol, J., Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London- New York: Routledge. Pág. 108-117.

Paul, R., Elder, L. (1995). Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34-35.

Rubio, A. (1979). *Peste negra, crisis y comportamientos sociales en la España del siglo XIV. La ciudad de Valencia (1348-1401)*, Ed. Universidad de Granada, Granada.

Suárez Fernández, L., (1980). *Historia Universal. De la Crisis del siglo XIV a la Reforma (VI)*, Ed. Universidad de Navarra, Pamplona.

Villamizar, G., (2011). Teorías implícitas de la inteligencia en el ámbito pedagógico, *Psicogente*, núm. 14, 321-335.